

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: Η συμβολή των Εικαστικών Τεχνών στην ενδυνάμωση των σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Παπαμπούκλη Ισμήνη

Α.Μ.: 0205042

Εξάμηνο: 8ο

Έτος: 4ο



Επιβλέποντες Καθηγητές:

Μαγουλιώτης Απόστολος

Μάγος Κωνσταντίνος



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7223/1  
Ημερ. Εισ.: 03-07-2009  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2009  
ΠΑΠ



Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Η συμβολή των Εικαστικών Τεχνών στην ενδυνάμωση των σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα»

Φοιτήτρια: Παπαμπούκλη Ισμήνη

A.M.: 0205042



## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

|                |        |
|----------------|--------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ ..... | σελ. 4 |
|----------------|--------|

### **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

|       |   |         |
|-------|---|---------|
| 1.1   | Εισαγωγή.....   | σελ. 11 |
| 1.2   | Η φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....       | σελ. 16 |
| 1.2.1 | Η ανάπτυξη της ταυτότητας.....                          | σελ.16  |
| 1.2.2 | Η ανάπτυξη της αυτο-εικόνας .....                       | σελ.22  |
| 1.2.3 | Η γνωριμία με τον «άλλο» .....                          | σελ.25  |
| 1.2.4 | Το ζήτημα της πολυγλωσσίας .....                        | σελ.29  |
| 1.2.5 | Η επαφή και η αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα ..... | σελ.31  |
| 1.2.6 | Οι σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας .....       | σελ.36  |
| 1.3   | Από την αφομοίωση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....  | σελ.38  |
| 1.3.1 | Η αφομοιωτική προσέγγιση .....                          | σελ.39  |
| 1.3.2 | Η ενσωματωτική προσέγγιση.....                          | σελ.40  |
| 1.3.3 | Η πολυπολιτισμική προσέγγιση .....                      | σελ.41  |
| 1.3.4 | Η αντιρατσιστική προσέγγιση.....                        | σελ.42  |
| 1.3.5 | Η διαπολιτισμική εκπαίδευση .....                       | σελ.42  |
| 1.3.6 | Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....            | σελ.44  |
| 1.4   | Τα ελληνικά δεδομένα αναφορικά με τους μετανάστες.....  | σελ.46  |
| 1.5   | Η συνάντηση των πολιτισμών στην τάξη .....              | σελ.49  |

#### **2. ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ**

|     |                                   |         |
|-----|-----------------------------------|---------|
| 2.1 | Η Αισθητική Αγωγή.....            | σελ. 53 |
| 2.2 | Οι Εικαστικές Τέχνες .....        | σελ. 56 |
| 2.3 | Τα εικαστικά στο Νηπιαγωγείο..... | σελ. 59 |



|     |   |         |
|-----|---|---------|
| 2.4 | Τα εικαστικά και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα .....           | σελ. 61 |
| 2.5 | Η συμβολή των Εικαστικών στην ανάπτυξη συνεργατικότητας ..... | σελ. 64 |
| 2.6 | Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εικαστικά.....                  | σελ.68  |

### 3 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

|     |   |         |
|-----|---|---------|
| 3.1 | Γενικά στοιχεία για το Νηπιαγωγείο.....       | σελ. 71 |
| 3.2 | Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ..... | σελ. 74 |

## B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

|    |  |          |
|----|--|----------|
| 1. | ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....                                 | σελ. 78  |
| 2. | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ .....         | σελ. 82  |
| 3. | ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ..... | σελ. 94  |
| 4. | ΔΡΑΣΗ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ .....                    | σελ. 102 |
| 5. | ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ..... | σελ.118  |
| 6. | ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....                             | σελ. 121 |

## Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

|    |  |          |
|----|--|----------|
| 1. | ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....                          | σελ.129  |
| 2. | ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ «ΒΡΟΧΗ» ..... | σελ. 135 |

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Είναι γεγονός πως η κοινωνία στην οποία ζούμε, σε όλες τις χώρες του κόσμου, δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί πια πολυπολιτισμική. Άνθρωποι από όλους τους πολιτισμούς, οι οποίοι εκφράζουν διαφορετικές κουλτούρες, έρχονται καθημερινά σε επαφή, συνυπάρχουν, εργάζονται ο ένας δίπλα στον άλλο, αλληλεπιδρούν... Όταν οι άνθρωποι αυτοί, με τη καθημερινή αυτή τριβή, συναντηθούν και ανταλλάξουν μεταξύ τους πολιτισμικά στοιχεία, προκαλώντας διάφορες αλληλεπιδράσεις, μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνία αυτή κινείται προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο, την αυτόνομη συνύπαρξη των πολιτισμών. Η Α. Pentini (2002) τονίζει χαρακτηριστικά πως «η εκπαιδευτική πράξη, στην οικογένεια, στο σχολείο και έξω από αυτό, δεν μπορεί να λειτουργεί ως μια μετάδοση αξιών ταυτισμένων αποκλειστικά με Μια κουλτούρα, Μια γλώσσα, Ένα έθνος, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με το μοντερνισμό και την παγκοσμιοποίηση».

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μέσω της οποίας καλλιεργείται η αγάπη για τον «άλλον», ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αλληλεγγύη και η συναδελφικότητα, είναι σημαντικό να εντάσσεται στα προγράμματα που εφαρμόζονται στις εκπαιδευτικές δομές για την προσχολική ηλικία. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία είναι για τα παιδιά της ηλικίας αυτής, η πρώτη τους επαφή με την κοινωνία και συνεπώς, αποτελούν τους πρώτους χώρους, στους οποίους μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα, μέσα από διάφορες καταστάσεις. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι, ώστε να εφαρμόζουν δραστηριότητες κατάλληλες για τα παιδιά και τις ανάγκες τους, προωθώντας τη συνεργασία και τη συναδελφικότητά τους και δίνοντάς τους τα κατάλληλα ερεθίσματα κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες εικαστικών τεχνών συντελούν στην εργασία των παιδιών σε ομάδες, προάγοντας έτσι ευκαιρίες στα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα, να αλληλεπιδράσουν, να αναπτύξουν σχέσεις και να συνεργαστούν αρμονικά.

Ως πολίτης του σύγχρονου κόσμου έρχομαι καθημερινά σε επαφή με ανθρώπους «διαφορετικούς» και οι οποίοι εκφράζουν πολλές μορφές διαφορετικότητας. Ήδη, από την εποχή που ήμουν μαθήτρια, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είχα συμμαθητές από άλλες

χώρες, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι μετανάστες από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Βουλγαρία και άλλες χώρες. Τα άτομα αυτά έφεραν καθημερινά μαζί τους διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, μια διαφορετική κουλτούρα, μιλούσαν μία άλλη γλώσσα ως μητρική. Σταδιακά και με την καθημερινή επαφή και προσπάθεια και από τις δύο «μεριές», γνώρισα τα άτομα αυτά και εξοικειώθηκα με τα «διαφορετικά» χαρακτηριστικά τους. Έμαθα να ζω με τη «διαφορετικότητα», καθώς και εγώ είμαι διαφορετική από άλλα άτομα. Μπορώ να πω πως η διαφορετικότητα είναι αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης πραγματικότητας του σύγχρονου κόσμου και τρόπου ζωής.

Πλέον, ως φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, εμπλούτισα τις γνώσεις μου πάνω σε πολλά αντικείμενα που αφορούν τον άνθρωπο, ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες. Ένα από αυτά, είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συμπεραίνω, λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η «εφαρμογή» της ήδη από το νηπιαγωγείο, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά την «διαφορετικότητα» της κοινωνίας μας, καθιστώντας τα λειτουργικούς ενήλικες αργότερα και πολίτες του κόσμου. Παρατηρώ, όμως, πως στο σχολείο -όταν πήγαινα εγώ- ποτέ δεν πραγματοποιήθηκε κάποιο πρόγραμμα, μάθημα, ή έστω μια προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών να γνωρίσουμε τους συμμαθητές μας τους «διαφορετικούς» συμμαθητές μας, να μάθουμε για τις χώρες προέλευσής τους, για τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους. Είναι συνεπώς, ένα χαρμόσυνο γεγονός το ότι πλέον η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει εισέλθει στις τάξεις των σχολείων, μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα, ανάλογα βέβαια και με την ευαισθητοποίηση και τη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Στο Νηπιαγωγείο κυρίαρχη θέση έχουν οι δραστηριότητες έκφρασης των παιδιών, και δημιουργίας, που γίνονται μέσα από δραστηριότητες εικαστικών (ζωγραφικής, κατασκευών, γλυπτικής κτλ). Τα παιδιά γνωρίζουν διάφορα υλικά, μαθαίνουν τεχνικές, επεξεργάζονται, δημιουργούν, κατασκευάζονται και εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο με ποικίλους τρόπους. Οι δημιουργίες των παιδιών, μέσα από διαδικασίες πράξης – αποτελέσματος, τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους και την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους. Οι δραστηριότητες εικαστικών, επιπλέον, προσφέρονται για συνεργασία μέσα από ομαδικές εργασίες, μεγάλου μεγέθους συνήθως. Τα παιδιά, λοιπόν, πιθανόν να πρέπει να συνεργαστούν σε μια ομάδα με παιδιά που εκφράζουν μία μορφή ετερότητας, όπως αυτή του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Μέσα από αυτή την συνεργασία ενδέχεται να προκύψουν σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ενίοτε φιλικές, θα γνωριστούν και θα μάθουν πολλά πράγματα το ένα για το άλλο.



Το παραπάνω, είναι και κυρίαρχο ερώτημα της πτυχιακής μου εργασίας. Κατά πόσο, δηλαδή, συμβάλλουν οι δραστηριότητες εικαστικών τεχνών στην ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα εικαστικά βοηθούν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο; Συντελούν στη γνωριμία των παιδιών με το «διαφορετικό», στο σεβασμό του και στην εξοικείωσή τους με αυτό; Συνεισφέρουν οι δραστηριότητες εικαστικών στην δημιουργία δυνατών σχέσεων μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Όλα αυτά τα ερωτήματα, προσπάθησα να απαντήσω τόσο με βιβλιογραφική έρευνα, όσο και με δική μου έρευνα και παρέμβαση σε τάξεις νηπιαγωγείων, αποδίδοντας τελικά αυτήν την πτυχιακή εργασία.

Η εργασία μου αποτελείται από το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος, προσπαθώ να παρουσιάσω συμπεράσματα, πορίσματα ερευνών, θεωρίες έπειτα από αναζήτησή μου και έρευνα σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Αρχικά, λοιπόν, εκθέτω, όσο γίνεται με ολοκληρωμένο τρόπο, τη θεωρία που σχετίζεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση· παρουσιάζοντας τη γενικότερη φιλοσοφία της, μέσα από διάφορα θέματα (ανάπτυξη αυτοεικόνας, θέματα πολυγλωσσίας, τις σχέσεις σχολείου οικογένειας κτλ), τις διάφορες προσεγγίσεις τις οποίες διαδέχτηκε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (αφομοιωτική προσέγγιση, ενσωματωτική κτλ), καθώς και την κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με τους μετανάστες, γενικά αλλά και μέσα στην σχολική τάξη. Η δεύτερη ενότητα του θεωρητικού μέρους, αφορά τις εικαστικές τέχνες· ξεκινώντας την παράθεση πληροφοριών που αποκόμισα από τη βιβλιογραφία, σχετικά με την Αισθητική Αγωγή, γενικότερα, και έπειτα, για τις εικαστικές τέχνες, και μέσα στο νηπιαγωγείο, παραβάλλοντας τέλος, θέματα, όπως η συνύπαρξη των εικαστικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα στο νηπιαγωγείο, αλλά και τη συνεργασία την οποία αυτά προάγουν. Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της πτυχιακής εργασίας, σχετίζεται με το νηπιαγωγείο· παρουσιάζοντας πως είναι οργανωμένο και τι δομή και σκοπό έχουν οι δραστηριότητες που υλοποιούνται καθημερινά, το αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο και τέλος, το βαθμό κατά τον οποίο τα εικαστικά συμβάλλουν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

Το ερευνητικό μέρος, διαδέχεται το θεωρητικό. Η γενικότερη σκέψη της έρευνάς μου, είναι να εντοπίσω κάποιο νηπιαγωγείο στον Βόλο, στο οποίο να φοιτούν αρκετά «διαφορετικά»

παιδιά, και σε γενικές γραμμές να παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά, της κυρίαρχης ομάδας. Έπειτα, στην τάξη αυτή θα εφαρμόσω κάποιο πρόγραμμα· θα παρέμβω, με άλλα λόγια, προσπαθώντας να αποδείξω εάν και κατά πόσο, οι δραστηριότητες εικαστικών συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, αρχικά επεξηγώ, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, τον τρόπο με τον οποίο εφάρμοσα τα παραπάνω και τη διαδικασία που ακολούθησα. Στη συνέχεια, συνεπώς, παρουσιάζω και τα αποτελέσματα των ενεργειών μου, με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν· ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, παρέμβαση, παρατηρήσεις, συμπεράσματα, προσπαθώντας να δείξω καθαρά τη λογική της έρευνάς μου, καθώς και τα στοιχεία και τις πληροφορίες που πήρα, υλοποιώντας το κάθε στάδιο.

Τέλος, στο παράρτημα, εκθέτω τόσο το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησα για να αντλήσω τις πληροφορίες για τις τάξεις που επισκέφτηκα, αλλά και φωτογραφικό υλικό από την παρέμβασή μου στην τάξη, στο οποίο και φαίνονται οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και η εργασία των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο, και αφού έχω ολοκληρώσει την παρουσίαση της συνολικής ιδέας της πτυχιακής εργασίας μου, οφείλω να πω ότι νιώθω κερδισμένη από την προσπάθειά μου αυτή. Εμπλούτισα τις γνώσεις μου, διαβάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, απέκτησα κατάλληλες δεξιότητες για να ξεχωρίσω τι είναι χρήσιμο και απαραίτητο και τι όχι, έμαθα να αναζητώ από πολλές πηγές και να συνδυάζω στοιχεία. Επιπλέον, πραγματοποίησα έρευνα σε νηπιαγωγεία, μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, εκτέλεσα παρατηρήσεις σε τάξεις και ακόμη, οργάνωσα και υλοποίησα παρέμβαση σε τάξη, προσπαθώντας να προσφέρω στα παιδιά εμπειρίες και γνώσεις, ώστε να έρθουν πιο κοντά. Έκανα αξιολογήσεις στην παρέμβαση και τον εαυτό μου και έβγαλα συμπεράσματα για τη δράση μου στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη πολλά στοιχεία και πληροφορίες.

Πραγματικά κέρδισα πολλά από την εμπειρία μου αυτή και τίποτα από τα παραπάνω δεν θα γινόταν πραγματικότητα, χωρίς τη βοήθεια, τη στήριξη και καθοδήγηση κάποιων ανθρώπων στους οποίους και οφείλεται η υλοποίηση της αρχικής μου ιδέας στην τωρινή αυτή μορφή της πτυχιακής μου εργασίας. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους επιβλέποντες καθηγητές μου· τον κ. Μαγουλιώτη Απόστολο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το κ. Μάγο

Κωνσταντίνο, Λέκτορα του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Και οι δύο με καθοδήγησαν σε όλη μου αυτή την προσπάθεια, μου έδωσαν χρήσιμες συμβουλές για τον τρόπο εργασίας μου και τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσω, ήταν πάντα διαθέσιμοι και σε θέση να με ακούσουν και να λύσουν τις απορίες που μου γεννήθηκαν, με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια της απασχόλησής μου για αυτήν την εργασία. Πραγματικά είμαι χαρούμενη και ικανοποιημένη που είχα τόσο καλή συνεργασία και με τους δύο επιβλέποντες καθηγητές· συνεργασία η οποία απέδωσε καρπούς, την παρούσα πτυχιακή εργασία.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων στα οποία πραγματοποίησα την έρευνα, σε διάφορα νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου, που με δέχτηκαν, μου αφιέρωσαν χρόνο και έδωσαν απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που ετοίμασα, σε αναζήτηση της «προβληματικής» τάξης. Και ακόμη περισσότερο, ευχαριστώ ιδιαίτερα τις νηπιαγωγούς του 33<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Βόλου, όπου και πραγματοποίησα την παρέμβαση της έρευνάς μου, οι οποίες με δέχτηκαν στην τάξη τους, με υποδέχτηκαν θερμά για αρκετές μέρες, μου δάνεισαν την τάξη για να υλοποιήσω το σχέδιο εργασίας, με βοήθησαν όταν το χρειαζόμουν και μου έδωσαν συμβουλές χρήσιμες τόσο για την εργασία μου σε αυτήν την τάξη αλλά και στην μελλοντική μου τάξη, όπου θα εργαστώ αργότερα. Έμαθα πολλά χρήσιμα πράγματα από αυτήν τη συνεργασία, καθώς ήταν και η δεύτερη, μεγάλη σε διάρκεια, εμπειρία μου σε τάξη, μετά την πρακτική άσκηση.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλα τα άτομα που με στήριξαν αυτήν τη χρονιά σε αυτή μου την προσπάθεια, της υλοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας· άτομα από το συγγενικό μου περιβάλλον αλλά και φίλους μου, οι οποίοι γνωρίζουν τις αγωνίες μου και είναι πάντα δίπλα μου δίνοντάς μου ανιδιοτελώς ηθική υποστήριξη και συμβουλές, όταν το χρειάζομαι. Αυτή η εργασία δεν θα είχε πάρει μορφή χωρίς αυτούς πλάι μου, να μου υπενθυμίζουν πάντα πως όλα θα πάνε καλά και να μου δίνουν θάρρος.

Είμαι πολύ συγκινημένη, που η διαδικασία συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας έχει ολοκληρωθεί· μια διαδικασία που πέρασε από πολλά στάδια έως ότου πάρει αυτή την μορφή. Πρόκειται για μια εμπειρία, από τις πιο σημαντικές της φοιτητικής μου ζωής και προσπάθειας, η οποία με γέμισε με γνώσεις και δεξιότητες. Νιώθω, εν τέλει, ιδιαίτερα κερδισμένη από την όλη εμπειρία της πτυχιακής εργασίας, καθώς αγωνίστηκα και αφιέρωσα χρόνο και κόπο για μια προσπάθεια δική μου, ένα δικό μου έργο. Πραγματικά άξιζε τον κόπο και νιώθω ιδιαίτερα



ικανοποιημένη έχοντας στα χέρια μου το αποτέλεσμα των ενεργειών μου αυτόν τον τελευταίο χρόνο· την πτυχιακή μου εργασία.

## **Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**



# **1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

## **1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η μεταμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, είχε ως αποτέλεσμα να επέλθουν σημαντικές αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Όπως αναφέρει και ο Γ. Νικολάου (2000), αυτή είναι μια συνέπεια της ανάδειξης της χώρας μας σε δύναμη, οικονομική και πολιτισμική, σε σχέση με τις άλλες βαλκανικές χώρες. Έτσι, λοιπόν, η Ελλάδα έγινε ένας τόπος διέλευσης και παραμονής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων.

Μεγάλη αξία, έχει όμως, ο τρόπος σκέψης και αντίδρασης του μέσου πολίτη, αναφορικά με την νέα αυτή πραγματικότητα. Τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού γίνονται πιο συχνά, μετατρέποντας τους μετανάστες σε «αποδιοπομπαίους τράγους», για καθετί κακό συμβαίνει στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας μας.

Ο πλούτος που προκύπτει από την συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών, καταλήγει σε ένα «χωνευτήρι» σε ένα πολιτισμικό «μπλέντερ», όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Γ. Νικολάου (2000), το οποίο μας δίνει ένα «ομοιογενοποιημένο» μίγμα, με πιο έντονη τη γεύση του συστατικού με τη μεγαλύτερη ποσότητα. Είναι φανερό, πως υπάρχει πάντα μια αμφίπλευρη στάση απέναντι στους «ξένους». Η στάση μας αυτή, εξαρτάται από την τοποθέτησή τους σε κατηγορίες: συμπαθείς/αντιπαθείς, προοδευμένους/υποανάπτυκτους. Η αξιολογική αυτή κατάταξη, γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία, τις περισσότερες φορές, και ακόμα κι αν υπάρχει μια αντιπάθεια ή συμπάθεια, η οποία να αντιτίθεται στην κοινή γνώμη, αυτή δεν εκδηλώνεται από το φόβο της γενικής αποδοκιμασίας.

Η βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η διάθεση, δηλαδή, για επικοινωνία με τον άλλο, και έχει ως σκοπό την συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικά, προϋποθέτει την αναγνώριση του «άλλου» ως ισότιμου συνομιλητή και συνέταιρου στην κοινωνικοπολιτική ζωή. Το δικαίωμα αυτό, όμως, όπως αναφέρει ο Γ. Νικολάου (2000), δεν είμαστε σε θέση να το εκχωρήσουμε εύκολα, καθώς η στάση που υιοθετούμε εξαρτάται από την κατάταξη του «άλλου» αξιολογικά, από την δική μας στερεοτυπική σκέψη, αλλά και από τη



στάση του «άλλου». Καθώς, ο «άλλος» μπορεί να διαθέτει τη τάση να αυτο-αποκλείει τον εαυτό του από ένα ξένο και εχθρικό περιβάλλον.

Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, δεν είναι εύκολο «θέμα»: υπάρχουν εννοιολογικές παρανοήσεις και διαφορές ακόμη και σήμερα. Οι τάξεις των σχολείων, πλέον, συντίθεται από παιδιά διαφόρων χωρών και κοινωνικών τάξεων και ακόμη, πολλοί είναι οι μαθητές που βιώνουν τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος. Σαν χώρα, και όσον αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών, απέχουμε αρκετά από τον βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: τη συνύπαρξη και εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις χώρες προέλευσής τους, σε μια ατμόσφαιρα επικοινωνίας και συνεργασίας, δίχως προκαταλήψεις και με σεβασμό στη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο Μ. Vandenbroeck (2004), επισημαίνει πως: « Η εκπαίδευση που στοχεύει στην προετοιμασία των παιδιών για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα προϋποθέτει μια εκπαιδευτική διαδικασία που αναγνωρίζει ως κεντρικά στοιχεία την ανάπτυξη της ταυτότητας και τις διαπροσωπικές σχέσεις». Σημαντικό δεν είναι να προστεθεί ένας ακόμη εκπαιδευτικός στόχος, αλλά να αλλάξει η μορφή της εκπαίδευσης, ώστε να ταιριάζει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες.

Τη μετανάστευση διαδέχθηκαν έντονα προβλήματα και η προβληματική σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα να υπάρξει έντονη σκέψη γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης των πολιτισμικά ιδιαίτερων ατόμων στη χώρα μας. Έτσι, υπήρξε το 1996 ψήφιση Νόμου για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο οποίος θέτει το θεσμικό πλαίσιο για το θέμα αυτό και ταυτόχρονα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιλέγεται ως επίσημη εκπαιδευτική γραμμή για τα ζητήματα αυτά της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών αυτών.

Ο Δ. Χαλκιώτης (2000), αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα είναι σαν ένα είδος γέφυρας που επιτρέπει την αμοιβαία προσέγγιση και επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στον ντόπιο πληθυσμό».

Σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου (1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν δεν περιορίζεται στην έννοια της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη λογική της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, αλλά διευρύνεται στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και της αξίας κάθε πολιτισμού, τότε συνδέεται με ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση προκειμένου το σχολείο να μην αποτελεί μια το βασικό εργαλείο για την πολιτισμική ομοιομορφία και να γίνει ο χώρος στον οποίο οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται.

Τα παιδιά, όπως και στο παρελθόν, διδάσκονται στο σχολείο για τους άλλους πολιτισμούς ως αντικείμενα ιστορικά, γεωγραφικά, εθνολογικά. Αυτό συμβαίνει γιατί, παρά την ύπαρξη διαφόρων πολιτισμών, το σχολείο αντιμετωπίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών με τη λογική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας. Ένα τέτοιο σχολείο, όμως, δεν αφήνει περιθώρια να αναπτυχθεί η περιέργεια και η φαντασία των μαθητών· περιορίζει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, καθώς θεωρούν αυτονόητο να αναζητούν απαντήσεις εντός του στενού πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς τους, απορρίπτοντας έτσι ό,τι μένει έξω από αυτό. Επιτρέπει, επίσης, την αλαζονεία και την αδιαφορία για τους «άλλους» και προάγει την ανάπτυξη του ρατσισμού.

«Το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι η πολιτισμική ομοιομορφία που καλείται να προωθήσει αποτελεί στην ουσία μια αυταπάτη, αφού παρά τις μακροχρόνιες προσπάθειες, εξακολουθούν να υφίστανται πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις, που προκαλούνται από την αντίσταση των κοινωνικών ομάδων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά», όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Γ. Μάρκου (1996). Η απάντηση στη διαδικασία παγκόσμιας ομογενοποίησης δεν βρίσκεται στην πολιτισμική ομοιομορφία, αλλά σε ένα νέο πλαίσιο πολιτισμικού πλουραλισμού· όπου το σχολείο καλλιεργεί, στους μαθητές, την ανεκτικότητα και την ικανότητα για κριτική ανάλυση των πολιτισμικών συστημάτων και των αξιών που αυτά μεταδίδουν. Η αναγνώριση, λοιπόν, της πολιτισμικής πολλαπλότητας της ελληνικής κοινωνίας θα συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας ενσωμάτωσης του ελληνικού πολιτισμού νέων πολιτισμικών στοιχείων, με δημιουργικό τρόπο, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή και την αυθεντικότητά του.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σχολείο, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια Παιδαγωγική Μέθοδος για την Καταπολέμηση των Προκαταλήψεων. Η μέθοδος αυτή, στηρίζεται στο εύρημα ότι τα παιδιά προσέχουν τις διαφορές από την ηλικία των δύο ετών. Οι

πρώτες διαφορές που προσέχουν σχετίζονται με το φύλο και το χρώμα του δέρματος, ενώ αργότερα προσέχουν και άλλες διαφορές, όπως είναι οι πολιτισμικές. Η Derman-Sparks (1989) αναφέρει πως τα παιδιά των τριών ετών, είναι σε θέση να συνδέσουν τις διαφορές αυτές με πρώιμες προκαταλήψεις (προ-προκαταλήψεις), οι οποίες προέρχονται από τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους, καθώς και από τα ΜΜΕ, τους συνομήλικους, και άλλους παράγοντες της καθημερινότητάς τους. Ανάμεσα στην ηλικία των τριών και των πέντε ετών, τα παιδιά φτιάχνουν μια συνολική αυτοεικόνα και ανακαλύπτουν σταδιακά τις μόνιμες και τις μεταβλητές πτυχές του εαυτού τους. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι, από την ηλικία των τεσσάρων-πέντε ετών, τα παιδιά χρησιμοποιούν ρατσιστικά επιχειρήματα για να μην παίξουν με συγκεκριμένα παιδιά, κάνοντας παράλληλα διακρίσεις σεξιστικού περιεχομένου.

Η επαφή των διαφορετικών ομάδων δεν είναι αρκετή για να καταπολεμηθούν οι προκαταλήψεις· αλλά εξαρτάται από τις νόρμες που επικρατούν και τις προκαταλήψεις που επηρεάζουν τα παιδιά. Τα κοινωνικά προνόμια δεν είναι ισότιμα μοιρασμένα και οι ανισότητες – συνειδητά ή ασυνείδητα- συντηρούνται από τις προκαταλήψεις αυτές. Το μοντέλο αυτό λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον, εντός του οποίου ανατρέφονται και εκπαιδεύονται τα παιδιά. Έτσι, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός ότι η κοινωνική ιεραρχία παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη προκαταλήψεων. Ο όρος καταπολέμηση προκαταλήψεων αναφέρεται στο γεγονός ότι όλοι έχουν προκαταλήψεις και ακόμη περισσότερο τα παιδιά, τα οποία εσωτερικεύουν τις κοινωνικά επικρατούσες προκαταλήψεις από πολύ μικρή ηλικία. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει εκπαιδευτικός χωρίς προκαταλήψεις· αλλά αντίθετα όλοι οι εκπαιδευτικοί (και όλοι οι ενήλικοι) πρέπει να πολεμήσουν ενεργά τις προσωπικές τους προκαταλήψεις, αλλά και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν στους σταθμούς και τα σχολεία όπου εργάζονται.

Στόχοι της μεθόδου αυτής, οποίοι μπορούν να θεωρηθούν και ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής (Derman-Sparks, 1989):

1. Η καλλιέργεια για την ανάπτυξη μιας προσωπικής αυτο-εικόνας αλλά και μιας ομαδικής ταυτότητας, σε κάθε παιδί, με βάση την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. Ο στόχος αυτός ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία και αναφέρεται στις σημαντικές ομάδες στις οποίες ανήκει το παιδί.



2. Η προώθηση της επικοινωνίας του κάθε παιδιού με ανθρώπους με διαφορετική προέλευση. Αυτό επιτυγχάνεται με καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς και την ανάπτυξη διαπραγματευτικών ικανοτήτων.
3. Η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των παιδιών όσον αφορά τις προκαταλήψεις. Περίπου τεσσάρων με πέντε ετών, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ του τι είναι σωστό και τι λάθος· μπορούν μάλιστα να διακρίνουν από μόνα τους τις προκαταλήψεις και να αναγνωρίσουν προσβλητικές εκφράσεις ή εικόνες. Μπορούν επιπλέον να μάθουν να κατανοούν το γεγονός ότι άλλοι πληγώνονται από τέτοιες εκφράσεις ή εικόνες. Σταδιακά μαθαίνουν να γεφυρώνουν την απόσταση ανάμεσα στη δική τους ομάδα και σε άλλες κοινωνικές ομάδες.
4. Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, καθώς και άλλους, όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι είναι δυνατή η αλλαγή όταν συνεργάζονται όλοι.

Η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών χωρίς προκαταλήψεις αρχίζει από τη δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο πρέπει να αντανακλά και να σέβεται την ποικιλομορφία της ίδιας της κοινωνίας. Η φυσική περιέργεια των παιδιών για τη διαφορετικότητα δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να καταστέλλεται, αλλά αντίθετα να ενισχύεται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρούν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, αλλά παράλληλα να αναγνωρίζουν και τις ομοιότητες. Η Παιδαγωγική Μέθοδος για την Καταπολέμηση των Προκαταλήψεων υποστηρίζει την ανάπτυξη της ταυτότητας κάθε παιδιού, προωθώντας την επικοινωνία με τους άλλους και καταπολεμώντας ενεργά τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Αυτό που χρειάζεται για την εξαφάνιση των προκαταλήψεων, σύμφωνα με την Derman-Sparks (1989), είναι μια ενεργός πολιτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Θεωρεί, επίσης, ότι η αλληλεπίδραση είναι σημαντικότερη από τη δράση και ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται αυτή η γόνιμη αλληλεπίδραση μοιάζει πολύ με τη διαδικασία αναστοχασμού· καθώς αποκαλύπτει τις στερεοτυπικές ιδέες και ενεργοποιεί τον αναστοχασμό.

## 1.2 Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 1.2.1 Η ανάπτυξη της ταυτότητας

Η έννοια της «ταυτότητας» είναι κεντρική στη συζήτηση για την παιδεία και την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας. Κάποιες φορές η έννοια αυτή συνοδεύεται από ένα επίθετο, όπως «εθνική», «πολιτισμική» ή «εθνοτική». Ο καθένας, αποφασίζει για τον εαυτό του· σε ποιες ομάδες ή/και σε ποιες κουλτούρες ανήκει, καθώς και τη σημασία δίνει σε καθεμιά. Σημαντική, είναι η χρήση πληθυντικού –ομάδες, κουλτούρες- καθώς περιλαμβάνει προσθήκες και εξαιρέσεις. Υπάρχουν, λοιπόν, κουλτούρες οι οποίες περιλαμβάνουν γλωσσική (-ές) ομάδα (-ες), εθνοτική (-ές) ομάδα (-ες), κοινωνική (-ές) τάξη (-εις), επαγγελματική (-ές) ομάδα (-ες), οικογενειακή (-ές) ομάδα (-ες). Για καθεμιά από αυτές τις ομάδες αναφοράς, όπως τονίζει ο M. Vandenbroeck (2004), μπορεί κανείς να δει ότι υπάρχουν πολλές συνδέσεις με άλλα μέλη των ομάδων, ενώ μπορεί και να υπάρχουν και πολλές διαφορές.

Οι R. Pinxten και G. Verstraete (1998) προτιμούν το όρο «οι δυναμικές της ταυτότητας»· ο οποίος αναφέρεται σε διαδικασίες διαρκούς μεταβολής και παραγωγής εικόνων της ταυτότητας σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Η F. Heyting (1999), επισημαίνει ότι η ανατροφή των παιδιών στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται όλο και δυσκολότερη, καθώς οι άνθρωποι ανήκουν σε ένα ολοένα αυξανόμενο σύνολο διαφορετικών ομάδων. Εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της αυξημένης (κοινωνικής) κινητικότητας και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών, ερχόμαστε σε επαφή με μια πληθώρα προτύπων και επομένως μια πληθώρα τρόπων αυτοπροσδιορισμού. Συνεπώς, η ιδέα της ύπαρξης ενός αυθεντικού «εαυτού» με σταθερά, αναγνωρίσιμα και διακριτά χαρακτηριστικά έχει εξαφανιστεί. Η F. Heyting (1999) χρησιμοποιεί τον όρο «πολυφρένεια» ως προς τις πολλαπλές ταυτότητες.

Είναι φανερό, ότι πολλά παιδιά έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται διάφορες «ταυτότητες»· καθεμιά διαθέτει το δικό της σύστημα αξιών και την δική της ιδιαίτερη γλώσσα της. Έχει διαπιστωθεί (R. Soenen et al, 1998) ότι αυτά τα παιδιά έχουν στη διάθεση τους ένα οπλοστάσιο τριών διαφορετικών τρόπων διάδρασης: παιδική διάδραση, η οποία καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο έρχονται σε επαφή με τους γονείς και την οικογένειά τους, και η οποία εκφράζεται στη γλώσσα και τη θρησκεία· μαθητική διάδραση, η οποία καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους τους και η νεανική διάδραση, την οποία

μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους και η οποία χαρακτηρίζεται από τη χρήση διαφορετικού λεξιλογίου και ιδιαίτερης γλώσσας.

Ο A. Maalouf (1998), αρνείται κατηγορηματικά την έκφραση «μισός Γάλλος – μισός Λιβανέζος». Προσθέτει, ότι η ταυτότητα δεν μπορεί να μπει σε κουτάκια, ούτε να μοιράζεται σε μισά. Υπάρχει μόνο μια ταυτότητα, η οποία αποτελείται από όλα τα στοιχεία τα οποία την διαμόρφωσαν, σύμφωνα με μια ειδική και μοναδική «δοσολογία». Είναι σημαντικό, λοιπόν, να τονίζουμε την πολυπλοκότητα της ταυτότητας. Όλοι ανήκουμε σε διάφορες κοινότητες και η ταυτότητα του καθενός υπερβαίνει ό,τι καταγράφεται επισήμως στις αστυνομικές ταυτότητες. Ο καθένας μπορεί να ανήκει σε μια ή και περισσότερες ομάδες: θρησκευτικές, γλωσσικές, εθνοτικές, επαγγελματικές· ο κατάλογος δεν είναι περιοριστικός. Η ταυτότητά μας είναι η μοναδική σύνθεση όλων αυτών· ένα κοκτέιλ, όπως αναφέρει ο M. Vandebroek (2004), διαφορετικό για τον καθένα, το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται. Έτσι, λοιπόν, θα ήταν λάθος να περιορίζεται η ταυτότητα σε έναν αριθμό από τις υποκουλτούρες. Οι άνθρωποι ενσωματώνουν τα στοιχεία της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα τα μεταλλάσσουν. Η ταυτότητα, επιπλέον, σχηματίζεται από μια ιεράρχηση αυτών των προσωπικών, κοινοτικών και καθολικών στοιχείων. Η ιεράρχηση αυτή, συχνά με τη πάροδο του χρόνου μεταβάλλεται.

Η έννοια της ταυτότητας γίνεται επικίνδυνη όταν μια ομάδα τοποθετεί ένα μέρος της ταυτότητάς της τόσο ψηλά στην ιεράρχηση αυτή, ώστε όλες οι άλλες πλευρές της υποτιμούνται. Έτσι, οι ομάδες αυτές δυσκολεύονται να βρουν κοινά σημεία με άλλες ομάδες, με τις οποίες να συναναστρέφονται καθημερινά. Ο A. Maalouf (1998) δίνει στο φαινόμενο αυτό, το όνομα «φονικές ταυτότητες». Προσθέτει ότι ο εθνικισμός υποβιβάζει τα άτομα, σε σχέση με τις εθνικές ή τις γλωσσικές τους ταυτότητες.

Κανένα παιδί δεν αφομοιώνει μια μοναδική κουλτούρα, αλλά παράλληλα, με την κοινωνικοποίησή τους, τα παιδιά και οι νέοι βρίσκουν στοιχεία από διαφορετικές πηγές με αποτέλεσμα να δουν κριτικά συγκεκριμένα έθιμα, κανόνες, θεσμούς, σύμβολα, γλώσσες και κοινωνικές σχέσεις. Όπως τονίζει ο G. Verbunt (1999), «η ταυτότητα του καθενός δεν καθορίζεται από το ότι ανήκει σε ένα και μοναδικό πλαίσιο, αλλά από τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο έχει δημιουργήσει ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα». Η ταυτότητα, είναι ένα πολύπλοκο μωσαϊκό και τα εκ γενετής χαρακτηριστικά και η παράδοση είναι μόνο μικρές

ψηφίδες του, όπως αναφέρει ο M. Vandenbroeck, (2004). Η ταυτότητα, δεν είναι πλέον, μόνο προϊόν του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα είναι και προϊόν των μελλοντικών στόχων του ατόμου. Διαμέσου αυτής της σύνθεσης παρελθόντος και μέλλοντος δημιουργείται η ταυτότητα, η οποία και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς.

Ο A. Maalouf (1998), συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί τον όρο «μυθιστοριογραφία» για να δείξει ότι ο καθένας γράφει και ξαναγράφει «τις ιστορίες του», λαμβάνοντας υπόψη όσα θυμόμαστε από τις παραδόσεις και τα σύμβολα των ομάδων στις οποίες ανήκουμε, αλλά και το μέλλον που θελήσαμε για τον εαυτό μας. Η F. Heyting (1999), αντίστοιχα, ορίζει την ταυτότητα ως διαδικασία αυτό-περιγραφής σε μεταβαλλόμενα κοινωνικά πλαίσια, ενώ ο αναπτυξιακός ψυχολόγος J. Bruner (1996) χρησιμοποιεί τον όρο αφηγηματική ερμηνεία. Πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί συμπεραίνουν ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική· αλλά δυναμική, πολυπρόσωπη και ενεργός. Ποτέ δεν θα θεωρηθεί πλήρης· και αποτελείται από ένα προσωπικό μείγμα παρελθόντος και παρόντος, με εμφανές και το στοιχείο του μέλλοντος. Είναι, λοιπόν, καθοριστικό να φροντίζουμε να μην χαρακτηρίσουμε κάποιον στη βάση μιας στατικής έννοιας της ταυτότητας.

Υγής ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων, σύμφωνα και με τον M. Vandenbroeck (2004), σε αυτόν τον κόσμο σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να επιλέγουν και να κρίνουν τις πολιτισμικές πτυχές των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν. Μόνο όταν τα άτομα ασκούν και δέχονται κριτική, μπορούν να διαμορφώσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους, χωρίς να αναγκάζονται να ακολουθούν την πορεία που κάποιος άλλος έχει σχεδιάσει για αυτούς. Μολαταύτα, η κριτική που ασκεί κάποιος στην ίδια του την ομάδα θεωρείται, συχνά, μια μορφή αυτό-υπονόμευσης και συχνά συνεπάγεται και τον αποκλεισμό του από την αυτή. Η κατασκευή της ατομικής ταυτότητας σε τελική ανάλυση, είναι μια διαδικασία «δούναι και λαβείν», και ως εκ τούτου τα δικαιώματα της ομάδας πρέπει να περιορίζονται, προκειμένου να μην περιορίζει τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες των μελών της. Τα μέλη των μειονοτικών ομάδων, όπως και όλοι οι άλλοι, πρέπει να έχουν το δικαίωμα να εναντιωθούν, να αμφισβητήσουν, να αλλάξουν ορισμένες πλευρές της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, ή να απομακρυνθούν εντελώς από αυτήν· η ελευθερία δεν είναι μόνο δικαίωμα της ομάδας, αλλά και ατομικό δικαίωμα (K. Raes, 1997).



«Τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονοτική κουλτούρα έρχονται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με την έλλειψη αμοιβαιότητας. Όσοι προέρχονται από την κουλτούρα της πλειονότητας τους γνωστοποιούν, με λόγια ή και μόνο με το βλέμμα, είτε ότι είναι φτωχά είτε ότι είναι πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα, είτε πολύ σκουρόχρωμα είτε πολύ ξανθά, είτε περιτετμημένα είτε όχι. Όλες αυτές οι –μεγάλες ή μικρές– διαφορές συμβάλλουν στον καθορισμό της προσωπικότητάς τους και αποτελούν τις πρώτες αμυχές στο σώμα της ιδιαίτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν», τονίζει χαρακτηριστικά ο M. Vandebroek (2004). Αυτές οι πληγές καθορίζουν, σε κάθε στάδιο της ζωής μας, τη σχέση μας με τις ομάδες στις οποίες ανήκουμε και μας δείχνουν τη θέση της προέλευσής μας στην κοινωνική ιεράρχηση. Όταν προσβάλλεται κάποια πλευρά της πολιτισμικής προέλευσης κάποιου, προσβάλλεται ολόκληρη η προσωπικότητά του.

Οι άνθρωποι ορίζουν, πολλές φορές, τον εαυτό τους ως προς τα χαρακτηριστικά που τους πλήγωσαν περισσότερο. Και όταν κάποιος δεν έχει τη δύναμη να υπερασπιστεί τον εαυτό του, αυτό το χαρακτηριστικό θα υποβόσκει μέχρις ότου εκραγεί. Τα στοιχεία που διακυβεύονται (όπως το χρώμα του δέρματος, η θρησκεία, η γλώσσα) μπορεί να καθορίσουν και ολόκληρη την ταυτότητα. Όσοι υποφέρουν βρίσκουν αλληλεγγύη μεταξύ τους, συσπειρώνονται και ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, κατακρίνοντας παράλληλα την «άλλη πλευρά». Η υπεράσπιση αυτή της ταυτότητάς τους είναι, για εκείνους, μια πράξη θάρρους και μια απελευθέρωση.

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια πληθώρα αξιακών προτύπων, εθίμων και συνηθειών από πολύ νεαρή ηλικία: δεν είναι πια δυνατόν να τους επιβληθεί μόνο ένα πρότυπο. Ενώ παλιότερα, βασική αρχή θεωρούνταν η υπακοή και η εσωτερίκευση ενός και μόνο προτύπου, πλέον στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αρετή θεωρείται η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές και την ποικιλία. Προκειμένου να συμμετάσχει σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, το άτομο έχει ανάγκη να δημιουργήσει μια θετική αυτο-εικόνα και μια μοναδική, ιστορία εαυτού. Η ιστορία που έχει δημιουργήσει για τον εαυτό του ο καθένας, θα αποτελείται από διάφορες όψεις, η καθεμιά με το δικό της πρότυπο και με τις δικές της κριτικές για το πρότυπο αυτό. Πολλές φορές, είναι δυνατόν, πλευρές των αξιών και των κανόνων μας να συγκρούονται με την συμπεριφορά μας. Η υγιής ανάπτυξη της ταυτότητας σημαίνει κυρίως την ανάπτυξη κάποιας «πολυφρένειας», όπως αναφέρει και ο M. Vandebroek (2004). Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο στην πραγματικότητα, και για αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι υποστηρικτικοί αναφορικά με τα παιδιά· καθώς και

οι ίδιοι αποτελούν το πρώτο νέο περιβάλλον με το οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά έξω από το σπίτι τους. Τα πρώτα στάδια της παιδικής εκπαίδευσης (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο κ.ά.) αποτελούν και το πρώτο μέρος όπου το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την ποικιλομορφία.

Ο E. Erikson (1971) ήταν από τους πρώτους που τόνισε τη σημασία της αυτο-εικόνας για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου. Τονίζει το πώς μπορεί να επέλθει σύγχυση (σύγχυση ταυτότητας) όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στη εικόνα που έχουμε για το σώμα μας και την προσωπικότητά μας (έννοια εαυτού) και την εικόνα που θα θέλαμε να έχουμε για μας (ιδανικός εαυτός). Μπορεί, επίσης, να επέλθει σύγχυση και ανάμεσα στην εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας και την εικόνα που νομίζουμε ότι έχουν οι άλλοι για μας (κοινωνικός εαυτός). Αναφέρει, λοιπόν, τη σημαντικότητα της εμπειρίας σχηματισμού ταυτότητας, καθώς προσδίδει στο άτομο ένα αίσθημα εξοικείωσης με το σώμα του· ένα αίσθημα «αναγνώρισης». Είναι φανερό, η μεγάλη βαρύτητα που έχει αυτή η διαδικασία για την ανατροφή των παιδιών. Για τον J. Bruner (1996), η αυτο-εκτίμηση είναι προϊόν του συνδυασμού του τι πιστεύουμε ότι μπορούμε να κάνουμε και του τι φοβόμαστε ότι δεν μπορούμε να καταφέρουμε. Θεωρεί ότι μια δέσμευση για τον εκπαιδευτικό είναι να δουλεύει με την αυτό-εκτίμηση· καθώς είναι καθοριστική ως προς την ικανότητα των ανθρώπων να είναι λειτουργικοί στη ζωή τους και επομένως είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να ενεργήσουν δραστικά στον τομέα αυτό.

Σε τελική ανάλυση, τα άτομα είναι αυτά που κατασκευάζουν την αυτό-εικόνα τους και συνεπώς είναι μόνο δημιουργήματα των απόψεων των άλλων. Η διαβίωση σε ένα πλήθος κοινοτήτων καθιστά τη διαδικασία αρκετά δύσκολη και με πολλά προβλήματα. Ένας, λοιπόν, από τους κινδύνους είναι ότι η αυτο-εικόνα περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς και στη συνέχεια, προκειμένου να αποφύγει τη σύγχυση, το άτομο συντονίζεται ως προς την ομάδα, αποδεχόμενος τους κανόνες, τις αξίες και τη συμπεριφορά της. Ο περιορισμός αυτός προσφέρει ασφάλεια. Ο εθνικισμός βρίσκει αντίκρισμα σε ανθρώπους που δεν αισθάνονται σύνδεση με άλλες ομάδες· και αυτό το συναίσθημα ισχυροποιεί αρνητικές στάσεις προς μειονοτικές ομάδες, σύμφωνα με τους ερευνητές J. Billiet και H. de Witte (1995). Η F. Heyting (1999) το ονομάζει «φυλετισμό» και ο A. Maalouf (1998) «φωνικές ταυτότητες». Η εξέλιξη αυτή είναι εντονότερη, όσο περισσότερο δέχονται αρνητισμό και εχθρικότητα από άλλες κοινότητες (ως προς αυτές στις οποίες ζουν), τα παιδιά και οι νέοι.

Ο G. Verbunt (1999) έχει αναφερθεί στα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού. Προτείνει, αρχικά, την εσωτερική σύγκρουση δύο

προσωπικότητων· προκειμένου τα άτομα αποφύγουν τις αντιθέσεις ανάμεσα στις διάφορες κοινότητες και ομάδες, είναι πιθανό να διχάσουν –λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά– τον εαυτό τους σε πολλαπλές προσωπικότητες για να ικανοποιούν διαφορετικές ομάδες. Είναι καλό, τα παιδιά να μάθουν να υπάρχουν ως ξεχωριστές, μοναδικές προσωπικότητες και να είναι περήφανα για τις διαφορετικές πολιτισμικές ρίζες τους. Ένα άλλο πρόβλημα, σύμφωνα με τον G. Verbunt, είναι η «νεκροζώντανη ύπαρξη», η οποία προκύπτει όταν οι ομάδες, οι κοινότητες και τα περιβάλλοντα στα οποία οι άνθρωποι ανήκουν και αισθάνονται άνετα, δεν επιδρούν με ωφέλιμο τρόπο. Τέτοιες είναι οι ομάδες και τα κινήματα που δημιουργούν επιφανειακούς δεσμούς και προσανατολίζονται στον καταναλωτισμό. Τέλος, τα εμφανώς «διαφορετικά» παιδιά, συχνά αναπτύσσουν ένα έντονο αίσθημα «μίσους για τον εαυτό τους». Υπάρχουν πολλές αναφορές, παιδιών που έχουν βλάβει σοβαρά τον εαυτό τους διότι είναι απογοητευμένα ή ντρέπονται για το χρώμα του δέρματός τους, τη γλώσσα τους ή και τη φυσική τους αναπηρία· εκφράζουν, λοιπόν, μια αρνητική αυτο-εικόνα για την εμφάνισή τους.

Το θέμα της δημιουργίας πολλαπλής ταυτότητας μέσα από μια πληθώρα πολιτισμικών επιρροών, ενδέχεται να μας επηρεάσει όλους μελλοντικά. Κάποιες ομάδες θα βιώσουν αυτή την κατάσταση εντονότερα σε σύγκριση με άλλες, όπως για παράδειγμα, οι «μετανάστες», οι οποίοι πιστεύεται συχνά ότι ανήκουν σε μια ποικιλία ομάδων. Η M. Swyngedouw κ.ά. (1999) αναφέρει τέσσερις τρόπους με τους οποίους οι μετανάστες αντιμετωπίζουν την νέα κουλτούρα· τέσσερις μορφές «επιπολιτισμού».

Η πρώτη· η «ένταξη», είναι και η πιο διαδεδομένη. Οι μετανάστες προσπαθούν να δημιουργήσουν δεσμούς με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα· επιθυμούν να μεταδώσουν την κουλτούρα τους στα παιδιά τους, αλλά ταυτόχρονα συμμετέχουν στην κοινωνία και στο νέο πολιτισμικό τρόπο διαβίωσης στη χώρα υποδοχής. Η «αφομοίωση» είναι ο δεύτερος τρόπος· οι μετανάστες απορρίπτουν τους πολιτισμικούς δεσμούς τους με τη χώρα προέλευσης και εστιάζουν στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής με την ελπίδα να γίνουν αποδεκτοί. Ενδέχεται, πολλές φορές, να έρθουν σε ρήξη με την ομάδα προέλευσής τους. Αντιθέτως, με τον «διαχωρισμό», οι μετανάστες, επικεντρώνονται στη μειονοτική κουλτούρα και αντιτίθενται την κυρίαρχη. Τέλος, η λιγότερο διαδεδομένη μορφή, η «περιθωριοποίηση», όπου τόσο η κουλτούρα της μειονότητας όσο και της

πλειονότητας απορρίπτονται, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι αυτοί να μην αισθάνονται οικειότητα πουθενά.

Τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά την ανάπτυξη της ταυτότητας αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της περιόδου αυτής. Πολλοί μελετητές, προτείνουν, λοιπόν, την αύξηση της επίγνωσης των παιδιών για τον εαυτό τους, το περιβάλλον τους και τη θέση τους που κατέχουν σε αυτό. Σημαντικό είναι, σύμφωνα με τον M. Vandenberg (2004), να έρχονται τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, σε επαφή με τη διαφορετικότητα· να μαθαίνουν για την ποικιλομορφία της εμφάνισης, της νοοτροπίας, του τρόπου διαβίωσης, των εθίμων, των αισθήσεων, της γλώσσας, ούτως ώστε να εγκλιματίζονται στον πολύπλευρο κόσμο που τα περιβάλλει. Πρέπει να βιώνουν από νωρίς αυτή τη ποικιλία ώστε να μπορούν να την αντιμετωπίσουν αργότερα. Έτσι λοιπόν, οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, τα νηπιαγωγεία και οι άλλες δομές προσχολικής αγωγής έχουν μια ειδική αποστολή να συντελέσουν, καθότι αποτελούν το χώρο στον οποίο έρχονται σε επαφή διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Ο τρόπος με τον οποίο κανείς κατασκευάζει γέφυρες -επιτυχώς ή όχι- ανάμεσα σε αυτούς τους διαφορετικούς κόσμους δίνει στα παιδιά μια πρώτη εικόνα αναφορικά με το πώς αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία την ποικιλομορφία της.

### 1.2.2 Η ανάπτυξη της αυτο-εικόνας

Από τη γέννησή του το άτομο περνάει από διάφορες φάσεις ανάπτυξης της αυτό-εικόνας του. Αρχικά, βλέπουμε ότι το παιδί συνδέεται με του πρωταρχικούς φροντιστές του, και μέσω της καθημερινής επαφής δημιουργείται το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας. Η προβλεψιμότητα και η μονιμότητα που χαρακτηρίζουν τους φροντιστές του παιδιού, βοηθούν στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του και της αυτοσυνείδησης. Επιπλέον, η «φυγή» του παιδιού από το πρώτο του περιβάλλον, σε κάποιο βρεφονηπιακό σταθμό το δυναμώνει εξαιρετικά και είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη εμπειρία. Σταδιακά, τα παιδιά αρχίζουν να ανακαλύπτουν τον κόσμο και αποκτούν αίσθημα κυριαρχίας στο περιβάλλον τους· αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, διαφοροποιούνται από τους άλλους. Αρχίζουν, ακόμα, να προσέχουν και εξωτερικές διαφορές, όπως το φύλο, ή το χρώμα του δέρματος. Η συνειδητοποίηση ότι κάποιος ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα θα συνδεθεί σταδιακά με τη συνειδητοποίηση ότι δεν ανήκει σε άλλες ομάδες. Ενθαρρύνεται, ακόμη, η περιέργεια των παιδιών να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να βρουν τη θέση του μέσα σε αυτό. Αφού αρχίσουν να περπατάνε τα παιδιά, αρχίζουν σταδιακά να ανακαλύπτουν τι είδους άνθρωποι μπορεί να γίνουν. Έχουν τώρα μία τεράστια

ανάγκη έκφρασης, μέσω της κατασκευής πραγμάτων, παιχνιδιών φαντασίας και της αναπτυσσόμενης χρήσης της γλώσσας. Ταυτόχρονα, αυξάνεται και η ικανότητά τους να αυτό-αναγνωρίζονται ως μέλη συγκεκριμένων ομάδων· πειραματίζονται ως προς τη συμμετοχή ή όχι σε ομάδες, ερμηνεύουν, κάνουν γενικεύσεις.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (από τριών ετών μέχρι επτά), το παιδί συνειδητοποιεί σιγά σιγά «τι είδους άτομο είναι», υπερβαίνοντας το χρώμα του δέρματος και το φύλο. Τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν ακόμη περισσότερες διαφορές στην κουλτούρα: αρχικά τις πιο εμφανείς, όπως είναι οι γλωσσικές· αργότερα μπορούν να ξεχωρίσουν και τις πιο λεπτές, όπως είναι οι διαφορές στον τρόπο ντυσίματος, στις διατροφικές συνήθειες, στα έθιμα, στη συμπεριφορά και στη γλώσσα του σώματος. Επειδή, όπως και οι ενήλικοι, τα παιδιά μπορούν κατανοήσουν τον πολύπλοκο κόσμο, μέσα από γενικεύσεις και κατηγοριοποιήσεις· αυτή η ικανότητα συνδέεται συχνά με αυτό που η L. Derman-Sparks και η Ομάδα Δράσης ABC (1989) αποκαλούν «προ-προκατάληψη»· μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να τακτοποιούν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τον κόσμο καλύτερα. Αν τα παιδιά δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με την ποικιλομορφία, η γενίκευση θα τα οδηγήσει όλο και περισσότερο στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μόνο ένας καλός τρόπος ύπαρξης: ο δικός τους. Παιδιά που δεν έχουν έρθει σε επαφή με «διαφορετικά» παιδιά μέχρι να κλείσουν τα επτά, είναι πολύ πιο πιθανό να φοβούνται ένα τέτοιο παιδί όταν το συναντήσουν.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις αντιδράσεις του περιβάλλοντός τους· μέσω της στάσης των ενηλίκων, των εικόνες των μέσων ενημέρωσης και των βιβλίων, του περιβάλλοντός τους, τα παιδιά σχηματίζουν ασυνείδητα μια εικόνα για το τι είναι σωστό και τι όχι. Οι ενήλικοι ασκούν μεγάλη επίδραση στα παιδιά αναφορικά με τις προ-προκαταλήψεις και τα πρωταρχικά στερεότυπα. Άλλωστε οι ενήλικοι είναι τα πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα παίζουν μεγάλο ρόλο και στο ποιες εικόνες λαμβάνουν τα παιδιά. Ο E. Erikson (1971) υποστηρίζει ότι αυτή την περίοδο το παιδί υιοθετεί τους κανόνες των ενηλίκων (γονιών) και έτσι αρχίζει να σχηματίζεται και η συνείδηση: το παιδί αποκτά εσωτερική φωνή. Γνωρίζουν, λοιπόν, ότι αν λειτουργήσουν σύμφωνα με την εσωτερική τους φωνή, θα απολαύσουν την εκτίμηση των σημαντικών για αυτά ανθρώπων του περιβάλλοντος (αντιπαράθεση «πρωτοβουλίας εναντίον ενοχής»).

H J.R. Harris (1998) αναφέρει ότι δεν εσωτερικεύονται μόνο οι κανόνες των γονιών αλλά και τα πρότυπα άλλων ομάδων: κυρίως της ομάδας των συνομηλίκων. Τα παιδιά προσχολικής



ηλικίας έχουν ήδη ανακαλύψει ότι οι κανόνες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από τη μία ομάδα στην άλλη. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα με αυτές τις πρώτες μορφές πολλαπλής ταυτότητας, με την προϋπόθεση, τα διάφορα περιβάλλοντα να μην είναι εχθρικά μεταξύ τους, να είναι δυνατή η επικοινωνία και να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός ως προς τη γλώσσα, τα έθιμα, τους κανόνες και τις αξίες των άλλων. Σύμφωνα με την J.R. Harris (1998), τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους δύο τρόπους για να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία των ομάδων αναφοράς. Κάποια είναι «μεταλλάκτες κώδικα» και μπορεί να αλλάζουν από το ένα σύνολο κανόνων στο άλλο και άλλα παιδιά είναι «συνδυαστές κωδίκων»: δημιουργούν για τον εαυτό τους μείγματα από διαφορετικές κουλτούρες. Απαραίτητο, λοιπόν, είναι να παρέχουμε στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν τις δικές τους επιλογές για τη δημιουργία μια πολύπλευρης ταυτότητας, και ακόμη πρέπει να παραμένει ανοιχτός ο διάλογος ανάμεσα στα διάφορα συστήματα αξιών και κανόνων, στα οποία ανήκουν και θέλουν να ανήκουν τα παιδιά. Σε περιπτώσεις αμοιβαίας απόρριψης και αρνητικότητας, τα παιδιά θα έχουν μεγάλες δυσκολίες στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Ένας κίνδυνος, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι η σύγκρουσης αφομοίωσης, η οποία προκύπτει όταν το παιδί αισθάνεται ότι το να κάνει «το σωστό» για τη μία ομάδα είναι εξ ορισμού «λάθος» για την άλλη. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν δεν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες από τις σημαντικές ομάδες αναφοράς. Το πρόβλημα, λοιπόν, τοποθετείται στην πιθανή απόρριψη αυτής της συμπεριφοράς του παιδιού, από μία ή περισσότερες ομάδες αναφοράς. Είναι έργο, λοιπόν, του περιβάλλοντος, άρα και του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου, να εξασφαλίζει ότι θα αποφευχθούν τέτοιες συγκρούσεις ρόλων.

Συμπερασματικά, οι παιδαγωγοί πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο να εξασφαλίσουν την αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ σπιτιού και σταθμού, ώστε να μην παραβιαστεί η εμπιστοσύνη ούτε των παιδιών ούτε των γονιών. Ταυτόχρονα είναι πολύ σημαντικό τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, να έχουν συνεχώς αναγνωριστικά σημεία στο περιβάλλον τους, και να δέχονται συνεχώς θετικές εικόνες από όλες τις ομάδες στις οποίες ανήκουν και μάλιστα οι εικόνες αυτές να περιλαμβάνουν αρκετά στοιχεία ποικιλομορφίας. Το παιδιά προσχολικής ηλικίας που συναντούν σημαντική ποικιλομορφία στην καθημερινή τους ζωή βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς είναι σε θέση να κατασκευάσουν μια ευέλικτη, πολλαπλή ταυτότητα για τον εαυτό τους και μια θετική αυτο-εικόνα που δεν είναι περιορισμένη,

αλλά μπορεί να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενα πλαίσια, χωρίς να χάνεται η προσωπικότητα του ατόμου.

### 1.2.3 Η γνωριμία με τον «άλλο»

Σύμφωνα με τον J. Biarnès (1999): «Το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, του αιώνα της επικοινωνίας, της ελαστικότητας και της παγκοσμιοποίησης, δεν μπορεί παρά να είναι το σχολείο της διαφορετικότητας».

Τα παιδιά, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, θα γνωρίσουν τη διαφορετικότητα: διαφορές στο φύλο, στην εθνότητα, στην κουλτούρα, στις σεξουαλικές προτιμήσεις και στις σωματικές ικανότητες. Σημαντικό είναι, σύμφωνα και με τον M. Vandebroek (2004), να βρούμε ένα κοινό σημείο αναφοράς: χρησιμοποιώντας την εικόνα που έχουμε για τους διαφορετικούς ανθρώπους και μαθαίνοντας τον καλύτερο τρόπο να αντιμετωπίσουμε αυτές τις διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να εξετάσουν εκτενώς τον τρόπο με τον οποίο δομείται η εικόνα του «άλλου» προκειμένου να αποφασίσουν το ρόλο που θα αναλάβουν στον παιδικό σταθμό, στις μονάδες φροντίδας παιδιών, στην παιδική χαρά και στο δημοτικό σχολείο.

Έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η διαλλακτικότητα είναι άκρως σημαντικές στη συζήτηση που γίνεται γύρω από θέματα διαφορετικότητας, όπως επίσης και οι έννοιες προκαταλήψεις και στερεότυπα. Πρέπει να παρέχεται στα παιδιά αρκετή ασφάλεια, οικειότητα και προβλεψιμότητα ώστε να δημιουργήσουν μια σταθερή αυτο-εικόνα και παράλληλα, καλό είναι να έρχονται τα παιδιά αντιμέτωπα με το τι σημαίνει «να είναι διαφορετικός», καθώς και με τις αλλαγές που συμβαίνουν. Πρέπει να γίνεται συζήτηση, γύρω από όλα αυτά τα στοιχεία, για να μην υφίσταται περιορισμός στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, από μια αυστηρή και δεσμευμένη κοσμοθεωρία.

Η αναπτυξιακή ψυχολογία συνιστά πως τα παιδιά μπορούν να μπουν στη θέση κάποιου άλλου και να δείξουν συμπόνια από πολύ νεαρή ηλικία. Στο πιο πρώιμο στάδιο, ο D. Stern (Bruner, 1996) αποκαλεί την ενσυναίσθηση μεταξύ μητέρας και παιδιού «συντονισμό». Επιπλέον, ο Kazan (Kohnstamm, 1991), αναφέρει ότι τα παιδιά σε διάφορους πολιτισμούς αναλαμβάνουν έναν αριθμό ευθυνών σε αυτή την ηλικία. Πολλοί είναι οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι οι οποίοι μελετούν το φαινόμενο «ανάπτυξη της δι-υποκειμενικότητας», δηλαδή «πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι τι σκέφτονται οι άλλοι και πώς προσαρμόζονται σε αυτό». Οι

Scaife και Bruner (1996), ανακάλυψαν ότι τα μωρά είναι ικανά να ακολουθούν τα μάτια της μητέρας τους και να συγκεντρώνουν το βλέμμα τους στο ίδιο αντικείμενο που κοιτάζει και η μητέρα. Αυτή είναι η πιο πρόωπη μορφή ανάληψης της ίδιας στάσης με κάποιον άλλο. Αυτή η ικανότητα συνδέεται και με την ικανότητα διατήρησης οπτικής επαφής μεταξύ παιδιού και μητέρας για αρκετό χρονικό διάστημα.

Τα παιδιά διευρύνουν την εικόνα του εαυτού τους και των άλλων στο βαθμό που αναπτύσσεται και η επαφή τους με άτομα εκτός του προσώπου που τα φροντίζει σε πρώιμο στάδιο. Έτσι, ήδη από τους έξι μήνες, είναι σε θέση να αναπτύσσουν όλο και περισσότερες «νοητικές εικόνες» με άλλα λόγια, συλλήψεις της πραγματικότητας. Η δημιουργία νοητικών εικόνων αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο στην ανάπτυξη της σκέψης και καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά (και οι ενήλικοι) δημιουργούν κατηγορίες προκειμένου να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του κόσμου και συνεπώς, τείνουν να σκέφτονται με στερεότυπα.

Διάφοροι συγγραφείς προτείνουν πως τα παιδιά, επιθυμώντας να δημιουργήσουν μια θετική αυτο-εικόνα, ταυτίζονται με κάποια ομάδα και παράλληλα εναντιώνονται σε άλλες. Αυτή η προσέγγιση που βασίζεται στα κίνητρα, συνιστά ότι η άποψη κατωτερότητας για τους άλλους βοηθάει στην υποστήριξη μια θετικής αυτο-εικόνας. Σύμφωνα με τον M. Raundalen (1999), ο φόβος αποτελεί τον σημαντικότερο λόγο για την ύπαρξη αρνητικών ιδεών από τα παιδιά σε σχέση με διαφορετικούς ανθρώπους. Η G. Halimi (1999) συμπληρώνει ότι η απόρριψη του «άλλου» είναι ταυτόσημη με την επιθυμία κυριαρχίας σε οτιδήποτε ξένο. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Halimi, ο ρατσισμός δεν είναι τίποτε άλλο από το φόβο του άλλου ή ακόμη, ο φόβος εκείνων των πλευρών του άλλου που δεν θέλουμε να αντικρύσουμε στον εαυτό μας. Αποκαλεί το ρατσισμό «φαντασματική» απόρριψη, την οποία κατασκευάζει κανείς για να αντιμετωπίσει το φόβο. Επιπλέον, η E. Άρβελερ (1999), θεωρεί ότι ο φόβος του εαυτού είναι αυτός που μας προκαλεί και το φόβο απέναντι στους άλλους. Ένα παράδειγμα από την Ελλάδα, είναι η μη ύπαρξη συνδέσεων των ελλήνων μαθητών με τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων, στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης καθώς πηγαίνουν σε διαφορετικά σχολεία, έχοντας έτσι, όπως αναφέρει ο K. Μάγος (2007), ελάχιστες ευκαιρίες να συναντηθούν, να επικοινωνήσουν και να συνυπάρξουν. Συνεπώς, η κάθε ομάδα δεν γνωρίζει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της άλλης ομάδας, παρά το γεγονός ότι ζουν κοντά. Το γεγονός αυτό, σε

συνδυασμό με την δημιουργία στερεοτύπων, προκαλεί το φόβο και το άγχος και στη συνέχεια, στην ανάπτυξη αρνητικών απόψεων και πεποιθήσεων για τους «άλλους» για την «διαφορετική» ομάδα.

Πιστεύεται, λοιπόν, ότι η αυτοπεποίθηση και η θετική αυτό-εικόνα κατασκευάζονται μέσω της απόρριψης του διαφορετικού και έτσι ο «άλλος» μας προκαλεί φόβο. Αυτό είναι και το μοντέλο της πλειονότητας που θέλει να εξισώσει τους πάντες. Η ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός, όμως, εννοεί αυτομάτως και την ύπαρξη κάποιας διαφοράς. Στο στοιχειωδέστερο επίπεδο, ο πρώτος «άλλος» που ανακαλύπτουμε είναι το άλλο φύλο. Η αντιμετώπιση του άλλου μπορεί να έχει τόσο καθησυχαστικά όσο και εκφοβιστικά αποτελέσματα: φόβος για ό, τι κανείς δεν θέλει να αναγνωρίσει στον ίδιο του τον εαυτό και φόβος για το τι μπορεί να συμβεί. Συνεπώς, η ανακάλυψη του εαυτού συνδέεται με την ανακάλυψη του «άλλου» και την ανακάλυψη της διαφοράς.

Η C. Chiland (Renard & Guilbert, 1998), ορίζει την οποιαδήποτε διαφορά ως συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι «όμοιοι» με εμένα, αλλά και ταυτόχρονα, υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που δεν μου μοιάζουν. Ο καθένας, λοιπόν, είναι ένα κομμάτι του εαυτού του, των δυνατοτήτων του. Για αυτό και συχνά οι άνθρωποι αναζητούν υποστήριξη στις ομάδες που συμμετέχουν, προκειμένου να πείσουν τον εαυτό τους ότι είναι καλό να είναι όπως είναι. Συχνά, όμως, αυτή η διαδικασία καταλήγει στο να μειώνει μια ομάδα μία άλλη και αποδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά στην «άλλη» ομάδα. Ακόμη, άτομα και ομάδες ρίχνουν ευθύνες και κατηγορούν τα διαφορετικά, ώστε να μη διατρέξουν τον κίνδυνο να αμφισβητήσουν τον εαυτό τους. Έρευνες έχουν δείξει, επιπλέον, ότι ο εθνοκεντρισμός είναι συχνά η έκφραση του συναισθήματος απειλής, το οποίο είναι στενά συνδεδεμένο με την έλλειψη εμπιστοσύνης προς την κυβέρνηση και την ανεπαρκή προστασία που προσφέρει (P. Scheepers κ.ά., 1995).

Πολλοί συγγραφείς έχουν τονίσει ότι η εικόνα που έχουμε δημιουργήσει για τον κόσμο και τους άλλους, βασίζεται εν μέρει στο περιβάλλον, τον πολιτισμό στον οποίο μεγαλώνουμε και στις ιδέες που έχουν οι ομάδες με τις οποίες ταυτιζόμαστε. Συχνά, λοιπόν, ερχόμαστε αντιμέτωποι με γενικεύσεις που αφορούν άλλα άτομα, και δεν μας ενδιαφέρει αν είναι ψευδείς ή όχι. Όταν γνωρίσουμε κάποιο άτομο της ομάδας αυτής, έχουμε ήδη μια εικόνα για την ομάδα αυτή και το συγκρίνουμε με αυτήν, με αποτέλεσμα να αδικήσουμε το άτομο αυτό. Το περιβάλλον επηρεάζει τη γνώμη μας για τους άλλους και όλοι είμαστε επιρρεπείς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου στο

οποίο επικρατούν συγκεκριμένες αντιλήψεις, τις οποίες είναι δύσκολο να αποφύγει κανείς. Το αποτέλεσμα είναι πως δυσχεραίνονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, αφήνοντας μικρά περιθώρια για το σεβασμό της ιδιαιτερότητας και την αποδοχή της προσωπικής ιστορίας τους άλλου (M. Vandenbroeck, 2004).

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, γίνεται λόγος για την «επικρατούσα προκατάληψη» στην οποία τα παιδιά παρατηρούν και υιοθετούν κοινωνικές προκαταλήψεις. Η C. Chiland (Renard & Guilbert, 1998) σημειώνει ότι τα παιδιά προκειμένου να βρουν ποια πραγματικά είναι, αναζητούν διαφορές και εσωτερικεύουν κοινωνικά στερεότυπα. Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τις απόψεις και τις προκαταλήψεις των σημαντικών άλλων για αυτούς: ενηλίκους και παιδιά. (J.R. Harris, 1998). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον τους ονομάζεται γενικώς «κοινωνική αντανάκλαση»: το μοντέλο αυτό πρέπει, όμως, να εξετάζεται ταυτόχρονα με την «κοινωνική διαστρωμάτωση», καθώς οι διάφορες ομάδες στην κοινωνία δεν είναι ίσες αλλά ιεραρχικά κατανεμημένες (F. Aboud, 1988).

Σύμφωνα με τον J. Bruner (1996) η εικόνα που έχουμε για ανθρώπους άλλων ομάδων σχετίζεται με την ισχύ: καθώς δεν είναι όλες οι ομάδες ίσες -κάποιες έχουν περισσότερα προνόμια από άλλες. Οι διαφορές, λοιπόν, στη ισχύ, στην κοινωνική θέση και στον πλούτο παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην εικόνα που σχηματίζουμε για το «άλλο». Η συνάντηση με τον «άλλο» καθορίζεται από το ότι ο ισχυρότερος προσδιορίζει τους όρους της σχέσης, όπως υποστηρίζει ο R. Doom (1998), καθιστώντας συχνά αδύνατο το διάλογο.

Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά αποκτούν συνείδηση των ομάδων στις οποίες ανήκουν, συνειδητοποιούν και ποιες ομάδες τούς είναι ξένες. Ανεξάρτητα από το αν έχουν επαφή με αυτές τις ομάδες ή όχι, σχηματίζουν μια εικόνα για αυτές, κυρίως με βάση την εικόνα που έχουν οι άλλοι, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοί τους. Σε κάθε ομάδα, παρόλα αυτά, υπάρχουν άνθρωποι που έχουν κριτική ματιά και δεν αποδέχονται τις προκαταλήψεις των ομάδων τους: που αναζητούν την άποψη των άλλων και συμμετέχουν σε συζητήσεις και στον αγώνα κατά της κοινωνικής διαστρωμάτωσης κοκ. Μια στερεοτυπική εικόνα δεν οδηγεί απαραίτητα σε προκαταλήψεις και διακρίσεις. Ο R. Meertens (1997) ορίζει την προκατάληψη ως μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο διαθέτει μια «μαθημένη προδιάθεση να εξαγάγει αρνητικές κρίσεις για κάποια ομάδα ως όλον ή ως για κάποιο άλλο άτομο ακριβώς επειδή είναι μέλος αυτής της ομάδας».



Επιπλέον, ο Meertens θεωρεί ότι οι προκαταλήψεις βασίζονται σε τρία συστατικά: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Το γνωστικό αποτελείται από στερεότυπα, λανθασμένες ιδέες και γενικεύσεις σχετικά με μια ομάδα. Το συναισθηματικό μέρος, στηρίζεται στο ένστικτο· αναφέρεται σε αισθήματα –κυρίως αρνητικά– τα οποία αναδύονται κατά την επαφή/αναφορά μιας ομάδας. Τέλος, το συμπεριφορικό συστατικό αναφέρεται στην εικόνα που έχει κάποιος για μια ομάδα και στα αρνητικά αισθήματα που την ακολουθούν και συχνά καταλήγουν σε μεροληπτικές συμπεριφορές.

Η F. Aboud κ.ά. (1988) έχει αναπτύξει ένα μοντέλο που λαμβάνει υπόψη τόσο τους ψυχολογικούς όσο και τους κοινωνικούς παράγοντες που μας βοηθάνε να εξηγήσουμε την προέλευση των προκαταλήψεων. Πιστεύει πως οι προκαταλήψεις είναι αναπόφευκτες αλλά όχι και αναγκαστικά επίμονες. Το μοντέλο της αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις ανάπτυξης κατά τις οποίες, το άτομο εξελίσσεται από τον «εαυτό» στο «άτομο» διαμέσου της «ομάδας». Έχοντας όμως εξετάσει όλες τις αιτίες των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, η εικόνα που έχουμε μπροστά μας μπορεί να είναι απογοητευτική. Συμπεραίνουμε ότι οι προκαταλήψεις είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης. Παρόλο, όμως, που είναι αναπόφευκτη η δημιουργία στερεοτύπων, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ιδέες αυτές δεν παραμένουν και δεν εμφανίζονται σε όλους με τον ίδιο βαθμό.

#### 1.2.4 Το ζήτημα της πολυγλωσσίας

Στις μέρες μας, δεν υπάρχει σχεδόν καμία χώρα όπου να ομιλείται μία μόνο γλώσσά. Οι άνθρωποι έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με ανθρώπους από άλλες χώρες, ενώ παράλληλα ακόμη περισσότεροι ζουν και εργάζονται έξω από την πατρίδα τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, για παράδειγμα, έχει 500 εκατομμύρια πολίτες, 27 κράτη μέλη, 3 αλφάβητα και 23 επίσημες γλώσσες· κάποιες με παγκόσμια διάδοση. Επιπλέον, υπάρχουν άλλες 60 γλώσσες, μέρος της κληρονομιάς της ΕΕ, οι οποίες μιλιούνται σε περιοχές και συγκεκριμένες ομάδες, αλλά ακόμη οι μετανάστες έφεραν μαζί τους πολλές γλώσσες. Η ζωή των Ευρωπαίων, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως διεθνής και πολύγλωσση (Eurostat, 2007).

Η διγλωσσία, λοιπόν, είναι πολλά παραπάνω από την ικανότητα κάποιου να διαβάζει, να μιλάει και να γράφει σε δύο γλώσσες· αλλά είναι η δεξιότητά του να ζει σε δύο γλώσσες και άρα σε δύο κόσμους. Πολλοί είναι οι συγγραφείς που τονίζουν τη στενή σύνδεση γλώσσας και ταυτότητας. Η μητρική γλώσσα είναι «η πρώτη μελωδία», όπως αναφέρει και ο Μ.

Vandenbroeck (2004), «το ηχόχρωμα της φωνής που νοιάζεται, η γλώσσα του στήθους που θηλάζει, η γλώσσα της ασφάλειας, η συγγένεια με την ίδια τη ζωή». Η γλώσσα, συμβολίζει την πραγματικότητα και μας βοηθά να την παρατηρούμε, αλλά και να σκεφτόμαστε προς αυτή. Σκεφτόμαστε σε κάποια γλώσσα, οπότε και είναι αδύνατο να σκεφτούμε χωρίς γλώσσα, καθώς και ο κόσμος όλος οργανώνεται με βάση τη γλώσσα.

Οι ενήλικοι δυσκολεύονται να καταλάβουν πώς νιώθουν τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα. Παρατηρήσεις, λοιπόν, σε νηπιαγωγεία έδειξαν ότι νιώθουν πολύ μπερδεμένα και αυτή τους η σύγχυση έχει συχνά αντίκτυπο στην συμπεριφορά τους, μέσω της επιθετικότητας, του κλάματος, αλλά και στη φυσική τους κατάσταση, με διατροφικές διαταραχές, εμετούς, αϋπνίες (M. Vandenbroeck, 2004).

Η ανεπαρκής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας, σημαίνει πως τα παιδιά θα είναι αδύνατο να συμβαδίσουν στο σχολείο, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι ευκαιρίες τους ως προς τη μέση εκπαίδευση, κινδυνεύοντας συχνά, με κοινωνικό αποκλεισμό και ανεργία. Είναι απαραίτητο, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να κάνουν οτιδήποτε για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα, και όσο καλύτερα γίνεται. Ωστόσο, πολλοί γονείς φοβούνται ότι η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τα παιδιά τους, μπορεί να προκαλέσει αποκοπή τους από τη κουλτούρα τους. Τότε, λοιπόν, η γλώσσα γίνεται μέσο αφομοίωσης. Όπως αναφέρουν οι L. Ackaert και K. Desachouwer (1999), υπάρχει διάκριση των δίγλωσσων ανθρώπων σε αθροιστικούς και αφαιρετικούς. Οι πρώτοι είναι ικανοί με την μητρική και την τοπική τους γλώσσα, λόγω κυρίως της θετικής τους στάσης απέναντι στη δική τους και στην κυρίαρχη ομάδα· γεγονός που βοηθά την ενσωμάτωσή τους χωρίς να υπάρξει απώλεια της κουλτούρας τους. Ταυτίζονται λοιπόν, και με τις δύο κουλτούρες. Από την άλλη, οι αφαιρετικοί δίγλωσσοι που αντικαθιστούν εντελώς την μητρική γλώσσα με την κυρίαρχη, επιθυμώντας να αφομοιωθούν πλήρως στην κυρίαρχη ομάδα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερό πως μπορούμε να θεωρούμε τους αθροιστικούς δίγλωσσους αντικείμενο συζήτησης, αφού είναι και οι πιο «συνεργάσιμοι». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά που δεν μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα, να κατακτήσουν την τοπική γλώσσα, ώστε να γίνεται σεβαστή η ατομικότητά τους και να διαμορφωθεί η πολλαπλή ταυτότητά τους. Μολαταύτα, η κατάκτηση μια γλώσσας αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία. Ο C. Perregaux (1998), προσθέτει χαρακτηριστικά πως τα παιδιά εισέρχονται σε έναν κόσμο όπου ναι μεν δεν γνωρίζουν τη σχολική και επικρατούσα γλώσσα, αλλά πρέπει να

είναι ικανά να αποκτήσουν την ευλυγισία στη χρήση δύο γλωσσών και στην εναλλαγή τους, από τη τάξη στην παιδική χαρά· χώροι όπου κυριαρχούν διαφορετικά έθιμα και κώδικες.

Αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ομάδες, υπάρχουν τέσσερις πρακτικές αντιμετώπισης της πολυγλωσσίας. Έτσι, κατά τη στρατηγική της αφομοίωσης, διατηρείται μόνο μία γλώσσα. Ακολουθεί η στρατηγική της ένταξης, όπου συνυπάρχουν οι δύο γλώσσες και το άτομο προσπαθεί να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα της κάθε γλώσσας. Αυτή η πρακτική, έχει πολύ στενή σύνδεση με την έννοια της πολλαπλής ταυτότητας. Επιπλέον, κατά τη στρατηγική διαχωρισμού, η πρώτη γλώσσα διατηρείται αυτούσια, χωρίς κάποια επαφή μεταξύ των ομάδων και τέλος, με τη στρατηγική αποπολιτισμού, το άτομο δεν ταυτίζεται με καμία ομάδα, κινδυνεύοντας να περιθωριοποιηθεί και να μετατραπεί σε ανώνυμο μέλος της κοινωνίας (D.M. Taylor, 1987· L. Ackaert & K. Deschouwer, 1999).

Η εκμάθηση, μιας δεύτερης γλώσσας είναι πιθανή εάν προσφέρεται στα παιδιά σταθερότητα και ασφάλεια συναισθηματική. Πρέπει τα παιδιά, να νιώθουν πως δεν απορρίπτουν οικογενειακές παραδόσεις, γεγονός που θα τους φέρει σε σύγκρουση με τους γονείς, μόνο και μόνο επειδή αναπτύσσουν μια περιοχή των δεξιοτήτων τους. Η γλωσσική προσέγγιση, λοιπόν, θα είναι και επιτυχής αν υπάρχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς, καθώς αποτελεί και μια γέφυρα μεταξύ κοινωνίας και οικογένειας. Η γλωσσική τροφοδότηση, οφείλει, εν τέλει, να παραχωρεί μια θέση στην οικογενειακή γλώσσα μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

### 1.2.5 Η επαφή και η αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθήσουν να προσφέρουν στα παιδιά μια εικόνα του εαυτού τους και των άλλων· η οποία θα τα βοηθήσει να είναι ευέλικτα, λειτουργικά και να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Η λέξη «αλλαγή», όπως τονίζει ο M.Vandenbroeck (2004), είναι πραγματικά η λέξη-κλειδί για την κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και οι άλλες μορφές προσχολικής αγωγής, είναι προσοδοφόροι ως προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Ζώντας, στο σπίτι και την κοινωνία, τα παιδιά θα περάσουν μια μακρά περίοδο προσαρμογής, εγκλιματισμού, σύγκρουσης και διαπραγμάτευσης· με λίγα λόγια, κοινωνικοποίησης. Ο βρεφονηπιακός σταθμός, αποτελεί το πρώτο μέρος, εκτός της οικογένειας, με το οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Εκεί, έρχονται, για πρώτη φορά, σε συνεχή και στενή επαφή με άλλα παιδιά και οικογένειες, εμφανώς διαφορετικές από τη δική τους.

Οι ατομικές και οι ομαδικές διαφορές γίνονται εμφανείς, συνήθως για πρώτη φορά, στον βρεφονηπιακό σταθμό, και έπειτα από διαδικασίες αντιπαράθεσης και διαπραγμάτευσης, οι διαφορές αυτές μετατρέπονται σε αφορμή για μάθηση και έτσι ο σταθμός αποτελεί τον πρώτο χώρο όπου τα παιδιά και οι οικογένειες σχηματίζουν μια μορφή κοινωνίας: πρόκειται δηλαδή για ένα μεταβατικό χώρο. Ο D. Winnicott (1982) υποστήριξε ότι σε αυτόν το μεταβατικό χώρο, ανάμεσα στο σπίτι και την κοινωνία, δημιουργούνται συναισθηματικές σχέσεις και καλλιεργείται η δημιουργικότητα. Ο βρεφονηπιακός σταθμός ή το σχολείο είναι μια πρώτη αναπαράσταση της κοινωνίας με όλη την ποικιλομορφία της. Είναι ένας πειραματικός χώρος, ένα πρώτο παράθυρο στον κόσμο για γονείς και παιδιά. Επιπροσθέτως, ο χώρος αυτός είναι ένα πρώτο μοντέλο για τα παιδιά σχετικά με το πώς μπορούν να κάνουν προσωπικές επιλογές στην κατασκευή της ταυτότητάς τους.

Ο C.A. Tijus κ.ά. (1994) υποστηρίζει πως η ενεργή συμμετοχή των γονιών στις μορφές εκπαίδευσης, είναι ωφέλιμη τόσο για την κοινωνικοποίηση όσο και για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού σε αυτό το περιβάλλον. Κάθε γονιός έχει διαφορετική αντίδραση και έτσι, τα παιδιά που εκτίθενται σε μια τέτοια ποικιλομορφία προσπαθούν να καταλάβουν τι θέλει ο κάθε γονιός, γεγονός που τους προσφέρει ένα πλήθος ερεθισμάτων προκειμένου να συγκρίνουν τις διαφορετικές απόψεις και στάσεις ανάμεσά τους. Η οργανωμένη επαφή ανάμεσα σε διαφορετικές οικογένειες συντελεί στο να μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από τις αντιθέσεις και ακόμη, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (C. Juliard, 1997). Πιστεύεται, λοιπόν, ότι όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα, είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν προκαταλήψεις. Ο T. Adorno ανέπτυξε την «Υπόθεση Επαφής», σύμφωνα με την οποία, οι σχέσεις μεταξύ εθνοτικών ομάδων οδηγούν σε μείωση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Όταν τα παιδιά αποδέχονται τη διαφορετικότητα από πολύ μικρή ηλικία, είναι πιο έτοιμα και πρόθυμα να αντιμετωπίσουν και τις διαφορές μεταξύ τους.

Ο R. Meertens (1997) υποστηρίζει ότι για να είναι προσοδοφόρα η επαφή των παιδιών με τη διαφορετικότητα, βασική προϋπόθεση είναι η ισότητα των μελών αναφορικά με την κοινωνική τους θέση. Σε αντίθετη περίπτωση, η επαφή μπορεί να οδηγήσει σε υπεροπτική συμπεριφορά και ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Διαφορές στην κοινωνική ισχύ είναι πιθανό να επηρεάσουν τις σχέσεις των παιδιών και επομένως, τις απόψεις που έχουν το ένα για το άλλο. Ως εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να αλλάξουμε την ανισότητα και αρκούμαστε στο να ευχόμαστε να απαλλαγούμε από τις προκαταλήψεις.

Η επαφή μεταξύ των ανθρώπων, όταν αυτοί εργάζονται μαζί και για την επίτευξη κοινών στόχων και όχι για διαφορετικά πράγματα, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Η συνεργασία, και μόνο, μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας αποτελεί έναν κοινό στόχο. Η J.R. Harris (1998) σημειώνει ότι ο ισχυρότερος εχθρός της ξеноφοβίας είναι η δημιουργία κοινού εχθρού.

Οι άνθρωποι παρατηρούν πιο συχνά τις συμπεριφορές που επιβεβαιώνουν τις στερεοτυπικές τους απόψεις, ενώ δέχονται άλλες συμπεριφορές ως «εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα». Τα παιδιά γνωρίζοντας τον κόσμο, γενικεύουν τις εμπειρίες τους, διαμορφώνοντας έτσι στερεότυπα. Η επαφή και μόνο, με ένα παιδί από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον δεν πρόκειται να εξαφανίσει μια στερεοτυπική άποψη. Για αυτό, πρέπει οι ενήλικοι να αντιδρούν ρητά σε κάθε έκφραση στερεοτύπων αμφισβητώντας την άποψη που εκφράζει το παιδί και προσπαθώντας να το κάνουν να σκεφτεί συνειδητά την άποψη που μέχρι τότε εξέφραζε ασυνείδητα, χωρίς βέβαια να τα επικρίνουν· ώστε να πετύχουν την ανασκευή του στερεοτύπου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, λοιπόν, να φροντίσουν ώστε να παρέχεται επαρκής ασφάλεια και ερεθίσματα στα παιδιά προκειμένου να βιώσουν την εγγύτητα με τους άλλους, στο ελεύθερα επιλεγμένο, αυθόρμητο παιχνίδι τους.

Προκειμένου να καταπολεμηθούν οι διαχωρισμοί ανάμεσα στις ομάδες, η επαφή μεταξύ των ομάδων αυτών πρέπει να είναι αρκετά έντονη, ώστε να υπάρχει ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων και να εκδηλωθεί, με αυτό τον τρόπο, ισχυρή αλληλεγγύη και κατανόηση (R. Meertens, 1997). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, τέλος, να ακολουθούν πάντα μια πολιτική κατά των διακρίσεων με τα παιδιά· πρέπει να φροντίζουν ώστε να υπάρχουν ρητοί κανόνες σχετικά με το σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου, τους οποίους και θα εξηγούν στα παιδιά με τον καταλληλότερο τρόπο για την ηλικία τους.

Η στενή επαφή παιδιών και ενηλίκων με άλλες ομάδες, μπορεί να εξασθενίσει τον φόβο και να διευκολύνει τη συζήτηση γύρω από τη διαφορετικότητα. Τα παιδιά που συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν τους άλλους θα είναι λιγότερο φοβισμένα και θα μπορούν εξ αρχής να προσαρμόζουν τις νοητικές τους εικόνες για τους άλλους όταν τελικά τους γνωρίσουν. Κατά κάποιο τρόπο, τα παιδιά φέρνουν τις «επικρατούσες προκαταλήψεις» μαζί τους στην τάξη και στην κοινότητα. Για τον R. Meertens (1997), ο σημαντικότερος παράγοντας, από αυτούς που προαναφέρθηκαν, είναι η ισότητα στην κοινωνική θέση, μολονότι είναι κυρίως κοινωνικά καθορισμένος και ένας παιδικός σταθμός δεν μπορεί ανταπεξέλθει τον παράγοντα της ισχύος και τους αγώνες ισχύος που διεξάγονται στην κοινωνία.



Ο J. Bruner (1996) ισχυρίζεται ότι η «μετά-σκέψη», είναι βασική ικανότητα για την ανατροφή και εκπαίδευση παιδιών τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Σημειώνει, λοιπόν, πως παρόλο που δεν μπορούμε να εμποδίσουμε τις κοινωνικές δομές και τις επιδράσεις τους, μπορούμε σίγουρα να προσπαθήσουμε να συνειδητοποιήσουμε το γεγονός αυτό όσο περισσότερο γίνεται, προσπαθώντας να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβανόμαστε τους άλλους και γιατί. Μετα-σκέψη σημαίνει αναλογισμός της διαδικασίας της σκέψης και αναμφίβολα πρέπει να γίνει η βασική αρχή της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν στα παιδιά ότι οι άλλες ιδέες μπορούν να οδηγήσουν σε αντίθετες απόψεις· βασική αρχή της προσπάθειας καλλιέργειας του σεβασμού της διαφορετικότητας στα παιδιά (Bruner, 1996), αλλά και βάση της διαπραγμάτευσης μεταξύ των ανηλίκων. Όσον αφορά τα παιδιά, πρέπει να είμαστε σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τα πρώιμα στερεότυπα και τις «προ-προκαταλήψεις», προσπαθώντας να τα κάνουμε να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο σκέψης τους. Η έκθεση των παιδιών σε διάφορες μορφές ποικιλομορφίας τους μαθαίνει σταδιακά ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και ότι αυτές βασίζονται σε λογικά επιχειρήματα. Η σκέψη είναι ένας εσωτερικός διάλογος και είναι καλό τα παιδιά να κάνουν αυτόν το διάλογο φωναχτά συχνά, μέσα από δραστηριότητες με ενήλικους. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να μάθουν να εκφράζουν με λόγια τις εμπειρίες τους και οι ενήλικοι πρέπει να τα βοηθούν να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για αυτό. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να κάνουν τις εμπειρίες τους πραγματικά δικές τους.

Όταν όλα τα σύμβολα της οικογένειας, της κοινότητας ή του θεσμού προέρχονται από μία και μοναδική ομάδα αναφοράς, τότε έχουμε τον λεγόμενο «ρατσισμό από παράλειψη», κατά τον οποίο, το μήνυμα που μεταδίδεται –συνειδητά ή όχι– είναι ότι ο κόσμος είναι ομοιόμορφος και υπάρχει μόνο ένας τρόπος ύπαρξης. Η ποικιλομορφία είναι παρούσα στις περισσότερες ομάδες παιδιών και αποτελεί την ιδανική ευκαιρία για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Πέρα από τις εθνοτικές διαφορές, υπάρχουν πάντα διαφορές στην κουλτούρα, στη γλώσσα, στην οικογενειακή δομή, στα σωματικά χαρακτηριστικά και στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Η κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου δεν είναι ταυτόσημη με την αντιγραφή της κοινωνικής ανισότητας, αλλά υποστηρίζει την προσπάθεια να βοηθηθούν τα παιδιά να μην πέφτουν θύματα αυτής. Η επιτυχία διασφαλίζεται από την έμφαση που δίνεται στην αλληλεγγύη και στη εγγύτητα: η πρακτική που πρέπει να ακολουθείται συνίσταται στο να επισημαίνονται οι

ομοιότητες και οι διαφορές υπό το πρίσμα της υπέρβασης της ανισότητας (M. Vandenbroeck, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν κατά κύριο λόγο, να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, πιστεύοντας έτσι ότι ακολουθούν μια καλή πρακτική. Οι Derman-Sparks και η Ομάδα Δράσης ABC (1989) συστήνουν ότι δεν είναι οι διαφορές που δημιουργούν το πρόβλημα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τις διαφορές αυτές. Η απάντηση στο πρόβλημα, λοιπόν, προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η συμπεριφορά αυτή, της αγνόησης της διαφορετικότητας, των εκπαιδευτικών, ονομάζεται «αχρωματοψία». Η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα δεν αρκεί να τονίζει μόνο τις διαφορές αλλά εξίσου και τις ομοιότητες. Είναι αυταπάτη να νομίζει κανείς ότι μπορεί να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, αλλά είναι και απευκαίριο. Ο σεβασμός της ατομικότητας, σε τελική ανάλυση, είναι μια εξαιρετικά σημαντική αρχή της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης.

Η άρνηση της διαφορετικότητας δεν είναι μόνο άδικη για τα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα τους αφαιρεί την ευκαιρία να βιώσουν αυτή τη διαφορετικότητα και να μάθουν να την αντιμετωπίζουν. Η απόκρυψη της διαφορετικότητας δεν την εξαφανίζει, αλλά τη μετατρέπει σε ταμπού. Από πολύ μικρή ηλικία, μαθαίνουμε να αγνοούμε τις διαφορές και έτσι είναι κατανοητό το γεγονός ότι, στην πράξη, η διαφορετικότητα αποσιωπάται. Τα σχόλια των παιδιών που αφορούν διαφορετικούς ανθρώπους κατακρίνονται συστηματικά, με αποτέλεσμα γύρω στην ηλικία των πέντε ετών να έχουν μάθει να προσποιούνται ότι δεν προσέχουν διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (A.N. Beach, 1998). Η πίστη στο ότι μπορούμε να αγνοήσουμε τα προσωπικά συναισθήματα και ότι η «ίση» μεταχείριση είναι και «δίκαιη», στηρίζεται στην ανησυχία ότι μερικά παιδιά δεν θα έχουν την απαιτούμενη προσοχή ή ότι οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες των εκπαιδευτικών θα έχουν υπερβολικό αντίκτυπο πάνω τους. Παρά το γεγονός λοιπόν, ότι συνειδητοποιούμε πως η «δίκαιη» αντιμετώπιση των παιδιών συνεπάγεται το να αντιμετωπίζουμε κάθε παιδί ξεχωριστά (άρα και διαφορετικά), απέχουμε πολύ από την εφαρμογή της αντίθεσης μεταξύ «ισότητας» και «ισοδυναμίας».

Σύμφωνα με τη P. Brady (1996), ο εκπαιδευτικός περνάει από τρεις φάσεις συνήθως, κατά την εξέλιξή του από την αντίσταση στην αποδοχή της διαφορετικότητας: άρνηση και αντίσταση, σύγχυση και αστάθεια, και αναδόμηση. Η πρώτη φάση, κυριαρχείται από αχρωματοψία. Η δεύτερη φάση έρχεται όταν οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε άλλες απόψεις και

αρχίζουν να αναπτύσσουν τρόπους για να ανιχνεύσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και τα δικά τους στερεότυπα, γεγονός που μπορεί να τους προκαλέσει έντονη σύγχυση. Τους φαίνεται ότι όλοι οι κανόνες και οι βεβαιότητες εξαφανίζονται, πως δεν έχει μείνει τίποτε σταθερό και ότι το πραγματικό νόημα της «καλής εκπαίδευσης» έχει χαθεί. Μέσω μιας ταραχώδους και αντιφατικής αναζήτησης, φτάνουμε τελικά στην τρίτη φάση –τη φάση της αναδόμησης-, όπου και εγκαθιδρύεται μια νέα, σταθερή πρακτική ενσωμάτωσης νέων απόψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 1.2.6 Οι σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας

Όπως είναι γνωστό, πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι η στήριξη του παιδιού στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσω του σεβασμού στην πολιτισμική του προέλευση. Ιδιαίτερα χρήσιμη, για το σκοπό αυτό, είναι η δημιουργία μια καλής σχέσης με την οικογένεια του παιδιού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Στόχο 34 του Δικτύου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Παιδική Μέριμνα (1996): «Οι γονείς είναι συνέταιροι και συμμετοχοί στις υπηρεσίες παιδικής μέριμνας. Ως τέτοιοι, έχουν το δικαίωμα να δίνουν και να λαμβάνουν πληροφορίες και το δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους τόσο τυπικά όσο και άτυπα. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων από τις υπηρεσίες πρέπει να είναι πλήρως συμμετοχικές και να περιλαμβάνουν τους γονείς, όλο το προσωπικό και, όπου είναι δυνατόν, τα παιδιά».

Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά νοιώθουν αφοσίωση και εμπιστοσύνη προς τους γονείς τους, καθώς είναι αυτοί που τους έφεραν στον κόσμο και τα φροντίζουν. Έτσι, είναι δυνατό να πούμε ότι ο σεβασμός της ταυτότητας του παιδιού είναι αλληλένδετος με το σεβασμός προς τους γονείς του. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να έχει μια σχέση με το παιδί, με βάση την αμοιβαία εμπιστοσύνη, εάν δεν ισχύει το ίδιο και με τη σχέση που έχει δημιουργηθεί με τους γονείς του. Ομοίως, ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού υφίσταται εάν είναι σεβαστή και η ατομικότητα των γονιών του. Ο εκπαιδευτικός κουβαλάει τις δικές του πεποιθήσεις και είναι φυσικό να έρχεται αντιμέτωπος με μια ποικιλία κανόνων και αξιών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πρέπει, λοιπόν, πάντα να λαμβάνει υπόψη την προέλευση, τις αξίες, τις επιθυμίες, τις πεποιθήσεις, και τα όνειρα των γονέων για τα παιδιά τους.

Η συνάντηση γονέων και εκπαιδευτικών, εγκλείει μέσα της και τη συνάντηση διαφορετικών απόμων, το καθένα με τις δικές του κουλτούρες, πεποιθήσεις, αξίες και κανόνες.

Οι M. Lejeune και M. Blanc (1998), αναφέρουν τα τέσσερα πιθανά προϊόντα της συνάντησης αυτής· τα παρακάτω:

- «Ένα κι ένα κάνουν μηδέν»· η συνάντηση δεν κατέληξε σε συμφωνία, με αποτέλεσμα οι δρόμοι των γονέων και του σχολείου να είναι εντελώς διαφορετικοί και ο καθένας ακολουθεί τον δικό του δρόμο.
- «Ένα κι ένα κάνουν ένα» είναι το προϊόν της μονομερούς επίδρασης προς τον γονέα από το σχολείο. Η οικογένεια προσαρμόζεται συνήθως στην κουλτούρα του σταθμού.
- «Ένα κι ένα κάνουν δύο»· η συνάντηση οδηγεί σε διάλογο, ο οποίος όμως δεν οδηγεί σε αλλαγές. Δεν χτίζονται γέφυρες ανάμεσα σε γονείς και σχολείο.
- «Ένα κι ένα κάνουν τρία», είναι τέλος, η πρακτική η οποία προσδιορίζει την αλληλεπίδραση των δύο «κόσμων», όπου μέσω του διαλόγου οι διαφορές συζητούνται και δίνονται νέοι τρόποι και πρακτικές και για τους γονείς αλλά και το νηπιαγωγείο.

Όταν το ρήγμα ανάμεσα στις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών, που ακολουθούνται στο σπίτι και το σχολείο, είναι μεγάλο, πρέπει να υπάρξει διάλογος, ή αλλιώς διαπραγμάτευση. Ο G. Verbunt (1999), ορίζει τη διαπραγμάτευση ως τον διάλογο μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, κατά τον οποίο, ο καθένας προσπαθεί να διατηρήσει ό,τι θεωρεί ουσιώδες, αλλά και είναι πρόθυμος να κάνει παραχωρήσεις σε δευτερεύουσας σημασίας τομείς και προσθέτει πως ο διάλογος μπορεί να χρησιμεύσει και ως έμπνευση.

Η συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων και ο διάλογος που την συνοδεύει, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και σεβασμό τόσο της ατομικότητας όσο και της διαφορετικότητάς τους, ώστε να είναι μια εποικοδομητική συνάντηση. Μια καλή σχέση λοιπόν μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, είναι προσοδοφόρα για τα παιδιά, καθώς αυξάνει την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο και τα βοηθά να αναπτύξουν την ταυτότητά τους. Στην διαδικασία αυτή, βοηθά ακόμη και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου μπορούν να προσφέρουν κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητές τους.

### 1.3 ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, διακρίνονται σε πέντε κύριες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός και διαπολιτισμός (Γ. Μάρκου, 1996).

Η αφομοιωτική πολιτική επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960· με την αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με το «πολιτισμικό σοκ» και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό. Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 αναπτύχθηκε η πολιτική της ενσωμάτωσης, όπου και διαπιστώθηκε ευρέως από εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς ότι χρειάζονται λεπτομερώς σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των ομάδων αυτών, για την αποτελεσματικότερή τους ενσωμάτωση στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.

Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε πια αντιληπτό ότι ούτε η αφομοίωση ούτε η ενσωμάτωση μπορούσαν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στο σχολείο. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερους στόχους να επιτελέσει από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε έναν κοινό πολιτισμό· προτείνοντας έναν πιο ευέλικτο και λιγότερο προκατειλημμένο κοινό πολιτισμό. Η αντιρατσιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές της τονίζουν πως απαιτούνται αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, αλλά και παρεμβάσεις για την καταπολέμηση ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών.

Η διαπολιτισμική, τέλος, προσέγγιση αναπτύσσεται και αυτή στη δεκαετία του 1980, κυρίως όμως στον ευρωπαϊκό χώρο. Πολλοί υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρουν την αναγκαιότητα ριζικών παρεμβάσεων για την καταπολέμηση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο



επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας· ένας από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση.

### 1.3.1 Η αφομοιωτική προσέγγιση

Ως αφομοίωση ορίζεται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και συμμετοχής μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς όμως να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Μια πλήρης μορφή αφομοίωσης συνεπάγεται την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, τα οποία και διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής/πολυφυλετικής κοινωνίας. Ορίζεται και το τελικό στάδιο όλης της διαδικασίας επιπολιτισμού που διαδέχεται τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής.

Ο M.Gordon (1964), αναφέρει ότι η διαδικασία της αφομοίωσης θεωρείται πλήρης, όταν συνυπάρχουν: πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής, μикτοί γάμοι, το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής, απουσία στερεοτύπων, διακρίσεων και συγκρούσεων τα οποία προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας.

Το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο., και έτσι οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου το αντιμετωπίζουν περισσότερο ως πλαίσιο της καθολικότητας και αγνοούν το γεγονός ότι αποτελείται από εθνικές ομάδες με εθνικούς δεσμούς και παραδόσεις καθώς και ιδιαίτερα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Θεωρούν ότι η εθνότητα είναι ένα φαινόμενο προσωρινό μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία, καθώς εξαφανίζεται υπό την επίδραση της τεχνολογικής εξέλιξης και του εκσυγχρονισμού.

Για την εκπαίδευση ειδικά, η υιοθέτηση της αφομοιωτικής πολιτικής σήμαινε τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας και να ωφελούνται από αυτήν. Το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική και να βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Η ύπαρξη στο σχολείο αλλοφώνων παιδιών με αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα» που πρέπει να παραμεριστεί· οι εκπαιδευτικές προσπάθειες επικεντρώνονται, έτσι, στη εντατική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται, είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους.

### 1.3.2 Η ενσωματωτική προσέγγιση

Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης, που υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών και την ανεκτικότητα και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας. Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα φέρει έναν πολιτισμό, που αλληλεπιδρά με την κοινωνία υποδοχής, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Σύμφωνα με τον E. Vlachos (1968), ενώ η αφομοίωση θεωρείται συχνά μια μονόπλευρη αποκοπή από το παρελθόν, η ενσωμάτωση υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας.

Η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση του αφομοιωτικού μοντέλου αντικαθίσταται, μέσω της ενσωμάτωσης, με την μερική απόρριψη εκείνων των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων, ηθών και εθίμων, που αντιτίθενται με τις πολιτισμικές παραδοχές της χώρας υποδοχής, που είναι ουσιαστικές για τη διαμόρφωσή της. Πιστεύεται ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης, αρχικά, και της αφομοίωσης στη συνέχεια, διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και με τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Επιπλέον, η έννοια της ισότητας ευκαιριών κατέχει κεντρική θέση στο μοντέλο αυτό, καθώς, ταυτίζεται με τον κοινωνικό έλεγχο και προϋποθέτει συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι πέρα από την επαρκή γνώση της επίσημης γλώσσας του σχολείου, απαιτείται και παρέμβαση με προγράμματα που θα διευκολύνουν τα παιδιά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής, πολιτισμικές παραδοχές, κτλ. που θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και να αποτρέψει λάθη από άγνοια. Έμφαση δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια. Τα παιδιά των ομάδων αυτών αξιολογούνται πάντα σύμφωνα με τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού, και όχι σύμφωνα με τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες.

### 1.3.3 Η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Σύμφωνα με το Γ. Μάρκου (1996), η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Βάση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι ο πλουραλισμός, ο οποίος ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα βέβαια στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών. Έτσι, οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί διδάσκονται στα σχολεία με στόχο τα παιδιά να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς των άλλων ομάδων. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή υποβοηθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δεν είναι συνετή η συνύπαρξη και η ανάπτυξη των πολιτισμών, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (J. Lynch, 1986· M. Craft, 1984).

Στην εκπαίδευση, οργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα και εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων· λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών και αντιμετωπίζοντας θέματα προκαταλήψεων και ρατσιστικών στάσεων από τα παιδιά της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Κυριαρχεί η αντίληψη, ότι μαθαίνοντας το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση, ενισχύεται η αυτοαντίληψή του και έτσι, θα βελτιωθεί η σχολική του επίδοση· προωθώντας, με αυτό τον τρόπο, την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι θεωρητικοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση, καθώς και να επιτρέψει στα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων να μάθουν περισσότερα για τους πολιτισμούς των άλλων.

Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, με λίγα λόγια, είναι να παρέχει το σχολείο ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, να βελτιωθεί η σχολική επίδοση αλλά και να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Επιπλέον, στόχος είναι η καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και των θετικών στάσεων απέναντι στα «διαφορετικά» άτομα, και η ανάπτυξη της ικανότητας, από τους μαθητές, να

εξετάζουν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα, μέσα από τις οπτικές και των διαφορετικών πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πληθυσμού (Γ. Μάρκου, 1996).

#### 1.3.4 Η αντιρατσιστική προσέγγιση

Οι θεωρητικοί της αντιρατσιστικής προσέγγισης, βλέπουν το ρατσισμό μέσα από την κοινωνιολογική προοπτική και στην ουσία υιοθετούν μια ανάλυση της κοινωνικής δομής, στην οποία η φυλή θεωρείται κύριο χαρακτηριστικό της. Δεν είναι μόνο τα άτομα που προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους μετανάστες μαθητές, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το κράτος, η αστυνομία κτλ. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι , πρέπει να αλλάξουν τόσο οι στάσεις των ατόμων όσο και οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ένα πρόγραμμα σπουδών διαμορφωμένο με τρόπο που δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων αποτελεί ένα παράδειγμα θεσμικού ρατσισμού (J. Williams and B. Carter, 1985).

Με τη βασική θέση ότι ο ρατσισμός υπάρχει όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ξεχωριστές ανάγκες των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, εναντίον των οποίων ασκούνται φυλετικές διακρίσεις· οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ως άμεση προτεραιότητα, τη μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου.

Ο G. Brant (1986), θέτει τρεις θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης· την ισότητα της εκπαίδευσης σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική τους προέλευση, τη δικαιοσύνη και την χειραφέτηση και απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και καταπιεστών της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού. Απαιτείται ριζικός μετασχηματισμός των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν τις ανισότητες και επιπλέον, δράση σε διαφορετικά επίπεδα, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

#### 1.3.5 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αν και εννοιολογικά τα όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευκρινή, όπως τονίζει και ο Γ. Μάρκου (1996)· ο πρώτος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία

αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Η διαφοροποίηση αυτή υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα σχετικά κείμενά τους για την προβληματική της πολιτισμικής ετερότητας.

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No.7, 1986) η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά:

- Στην πλειονότητά τους, οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης του χαρακτήρα τους αυτού.
- Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο
- Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και η μετατροπή της πολυπολιτισμικότητας σε διαπολιτισμικότητα.

Σύμφωνα με την Έκθεση, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο H. Essinger (1990) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές της:

- 1) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση· να μάθουμε, δηλαδή, να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους από τα δικά τους μάτια.
- 2) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη· καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- 3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό· ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς αλλά ταυτόχρονα και το αντίστροφο.
- 4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης· με άλλα λόγια, εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων προκειμένου να εξασφαλιστεί ο διάλογος και



η επικοινωνία μεταξύ των λαών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια για να ανοίξει ένας δρόμος για την αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

### 1.3.6 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του '80 και συνδέεται με την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Γ. Μάρκου, 1996).

Κατά την πρώτη περίοδο παλιννόστησης μέχρι το 1980, παρατηρείται μια παντελής αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών, η ένταξη των οποίων αντιμετωπίζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υπόθεση των ιδίων και των οικογενειών τους και όχι ως πρόβλημα που είναι υποχρεωμένο το σχολείο να αντιμετωπίσει. Κυριαρχεί, λοιπόν, μια «melting pot» ιδεολογία. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε μια «αφομοιωτική – αντισταθμιστική προσέγγιση», κατά την οποία υποβαθμίζονταν τα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων παιδιών και περιορίζονταν στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης. Δημιουργήθηκαν φροντιστηριακά τμήματα, ειδικό διδακτικό και εποπτικό υλικό, και τέλος, ευαισθητοποιήθηκαν όσον ήταν δυνατό, οι εκπαιδευτικοί. Έπειτα, παρατηρείται μια «αντισταθμιστική – πλουραλιστική προσέγγιση», όπου θεσμοθετούνται πλέον και κυριαρχούν τα φροντιστήρια για τα παιδιά αυτά και η αναγνώριση της ανάγκης για διατήρηση και ενίσχυση των διαφοροποιητικών στοιχείων, που φέρουν τα παιδιά. Συνειδητοποιείται, λοιπόν, ο ρόλος των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών των παλιννοστούντων, χωρίς όμως να αμφισβητείται η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας: δηλαδή του μονοπολιτιστικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα.

Οι παλιννοστούντες μαθητές βλέπονται ως «φορείς» διαφορετικών πολιτισμών που διαμορφώνουν τους όρους για μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως μια «διαδικασία μεταρρύθμισης» με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές ανάγκες και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη και ως εκ τούτου απευθύνεται τόσο στους παλιννοστούντες όσο και στο ντόπιο πληθυσμό. Δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών για τον εφοδιασμό των παλιννοστούντων μαθητών με γνώσεις και ικανότητες προκειμένου να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν με ίσους όρους τα ντόπια παιδιά, αλλά στοχεύει και σε ουσιαστικές αναθεωρήσεις του κανονικού προγράμματος του σχολείου, των διαδικασιών και των δομών του. Διότι, χωρίς αυτές τις αλλαγές θα είναι δύσκολο για το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στη σημερινή πλουραλιστική πραγματικότητα και τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών.

#### 1.4 ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

Η Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του 1960 αποτελούσε μια χώρα η οποία εξήγαγε μετανάστες προς άλλες χώρες. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, όπως, και με την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης, με τη δημιουργία νέων κρατών, αλλά και με την καταπίεση των δικαιωμάτων των ανθρώπων σε γειτονικές χώρες αλλά και σε χώρες της Μέσης Ανατολής, η χώρα μας εξελίσσεται σε τόπο διέλευσης και παραμονής προσφύγων και μεταναστών από διάφορες χώρες (Γ. Νικολάου, 2000).

Με λίγα λόγια, οι Αλβανοί, σύμφωνα με τον Δ. Κατσορίδα (1994), αριθμούσαν το 1994, 150.000 έως 300.000 άτομα· σύμφωνα, όμως, με αστυνομικές πηγές του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης (1998), αριθμούν 600.000 με 1.000.000 άτομα. Επιπλέον αισθητή είναι η παρουσία των μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρώσοι, Γεωργιανοί, Μολδαβοί, κτλ), (Γ. Νικολάου, 2000). Ακόμη, από τις Βαλκανικές χώρες, οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι, εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, 40.000 άτομα υπέβαλαν αίτηση για «λευκή κάρτα» το 1999 (ΟΑΕΔ, 1999), υπονοώντας πως υπάρχουν ακόμη περισσότερα άτομα, προστατευόμενα ή που δεν υπέβαλαν αίτηση. Το ίδιο ισχύει και για τους 18.000 Ινδούς και Πακιστανούς, που υπέβαλλαν αίτηση για «λευκή κάρτα» (ΟΑΕΔ, 1999). Οι Πολωνοί μετανάστες, σύμφωνα με τον Δ. Κατσορίδα (1994) ανέρχονται στις 80 με 100.000. Τέλος, οι Αιγύπτιοι αριθμούν γύρω στα 55.000 άτομα, οι οποίοι κυρίως διαμένουν παράνομα στη χώρα μας και οι Φιλιππινέζοι, στα 15.000 άτομα, με το 87% των οποίων να είναι γυναίκες και επίσης, με μεγάλο ποσοστό σε κατάσταση παρανομίας (Γ. Νικολάου, 2000). Υπάρχει, τέλος και ένας αριθμός λαθρομεταναστών από Ευρώπη, Ασία και Αφρική στη χώρα μας. Δεν μπορούμε με σιγουριά να πούμε το αριθμό των αλλοδαπών ατόμων στη χώρα μας.

Οι μετανάστες από την Ελλάδα, οι οποίοι έφυγαν για τις χώρες της Ευρώπης στις δεκαετίες του 1950 και του 1960, ήταν κυρίως αγροτικός πληθυσμός, αντίθετα η πλειοψηφία των μεταναστών που ήρθαν στη Ελλάδα, ανήκουν σε αστικούς πληθυσμούς και ακόμη με υψηλή μόρφωση. Πρόκειται κυρίως, για τους Πολωνούς μετανάστες, αλλά και για τους Αλβανούς και τους Πόντιους μετανάστες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Γ. Νικολάου, 1999).

Αναφορικά, τώρα, με την εκπροσώπηση των αλλοδαπών κοινοτήτων από δικές τους ή μη κυβερνητικές οργανώσεις, παρόλο που έχουν δημιουργηθεί κάποια σχήματα, η απουσία

κρατικής κοινωνικής πολιτικής, παρακωλύει την ανάπτυξη πραγματικών προσπαθειών εκπροσώπησης με νόμιμα μέσα. Επιπλέον, η ελληνική κοινωνία, και η εκάστοτε πολιτική εξουσία, οφείλουν να αναγνωρίσουν τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των μεταναστών, έστω αυτών που κατοικούν και εργάζονται μόνιμα στην Ελλάδα (Γ. Νικολάου, 2000).

Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου (2000), η πλειοψηφία των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα είναι από 20 έως 44 ετών, χωρίς μεγάλες διαφορές στην αναλογία γυναικών-ανδρών. Συμπληρώνει, πως οι γυναίκες μετανάστριες είναι μεγαλύτερες σε ηλικία από τους άνδρες. Οι μισοί, περίπου, από τους μετανάστες είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και το ποσοστό των αναλφάβητων να ανέρχεται έως 2%. Χαρακτηριστικά το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών· με το 18% να κατέχουν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, όπως τονίζει και ο Γ. Νικολάου «η εργασία τους στην Ελλάδα σπάνια έχει σχέση με τις σπουδές τους, κι έτσι συχνότατα βρισκόμαστε μπροστά στο φαινόμενο των πτυχιούχων μεταναστών οι οποίοι ασκούν χειρωνακτικά ή άλλα ιδιαίτερα υποβαθμισμένα και κακοπληρωμένα επαγγέλματα».

Ο Ν. Πετρόπουλος (2000), αναφέρει πως τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Μακεδονίας, της Πελοποννήσου και της Θεσσαλίας, αποτελούν «προτίμηση» των μεταναστών, λόγω κυρίως της αναπτυγμένης αγροτικής οικονομίας των περιοχών αυτών. Επιπροσθέτως, συχνά συνδέουμε στη χώρα μας τους αλλοδαπούς μετανάστες με την εγκληματικότητα. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης (1999), το ποσοστό των αλλοδαπών που συνελήφθησαν το 1999 για διάφορα εγκλήματα ανέρχονται σε 19% για απάτη, 92% για λαθρομετανάστευση και από 30-40% για φόνους, κλοπές και ληστείες. Προτού, όμως, κάποιος βιαστεί να κάνει γενικεύσεις, θα πρέπει ίσως να λάβει υπόψη την νεαρή ηλικία της πλειοψηφίας των μεταναστών, καθώς και την δυσκολία εύρεσης εργασίας και την μη αναγνώριση της ταυτότητάς τους.

Ο γηγενής πληθυσμός, αντιμετωπίζει του αλλοδαπούς με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο και με στερεοτυπική, συχνά, συμπεριφορά, η οποία και μεταφέρεται και στα παιδιά μικρής ηλικίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γ. Νικολάου (2000), «ο ανώνυμος «Αλβανός» έχει αντικαταστήσει μερικώς το «γύφτο» των προηγούμενων δεκαετιών, ο οποίος ήταν η πηγή όλων των δεινών της ελληνικής κοινωνίας». Συχνά, λοιπόν οι αλλοδαποί μετανάστες, και κυρίως οι προερχόμενοι από φτωχότερες χώρες, φέρουν στη χώρα μας την ταμπέλα του «αποδιοπομπαίου

τράγου», παρά τις προσπάθειες μιας μερίδας ανθρώπων που πιστεύουν στην ισοτιμία των ανθρώπων, ανεξαιρέτως προέλευσης. Για να επιτευχθεί, αυτό χρειάζεται χρόνος, εκπαίδευση και προσπάθεια από όλους, ώστε να ενταχθούν οι μετανάστες στην ελληνική κοινωνία κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά και με ομαλό τρόπο και να γίνουν αποδεκτοί από τον γηγενή πληθυσμό.



## 1.5 Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η πολυμορφία και η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων των ελληνικών σχολείων, είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός. Σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη (1997), το έτος 1995-1996 σε σχολεία γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτούσαν 27.161 παλιννοστούντες και 14.015 αλλοδαποί μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, και με στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ), το σχολικό έτος 1995-1996 φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 10.634 στο σύνολο των 659.890 μαθητών που αποτελούν το μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας. Κατά το σχολικό έτος 1999-2000, παρατηρείται αύξηση των αλλοδαπών μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε 45.598 άτομα με συνολικό μαθητικό πληθυσμό στα ελληνικά σχολεία, 601.186 μαθητές.

Τα μικρότερα μέλη των οικογενειών, συνήθως δεν εκφέρουν γνώμη, με αποτέλεσμα οι γονείς να είναι αυτοί που αποφασίζουν για αυτά και έτσι ακολουθούν τους γονείς τους στην μετανάστευση προς την Ελλάδα. Όπως είναι φυσικό, και σε συνάρτηση με την ηλικία τους, τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν πιο έντονα τις συνέπειες που ακολουθούν την αλλαγή περιβάλλοντος και σίγουρα πιο τραυματικά. Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου (2000), το παιδί απομακρύνεται από το οικείο και φιλικό του περιβάλλον· αποχωρίζεται και μάλιστα ξαφνικά συγγενείς, φίλους, συμμαθητές, πρόσωπα αγαπημένα. Ένα ακόμη πρόβλημα, είναι η γλώσσα. Το παιδί επικοινωνεί μέχρι τη στιγμή της μετανάστευσης, σε μια γλώσσα· τη μητρική, ένα εργαλείο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και αποδοχής του από τους άλλους. Μετά όμως, αυτή τη γλώσσα δεν την κατανοεί κανείς, κι ακόμη αποτελεί αντικείμενο υποτίμησης και κοροϊδίας όταν το παιδί μιλά σε αυτή. Πρέπει, να μάθει λοιπόν μια νέα γλώσσα, την κυρίαρχη, που θα τον βοηθήσει να επιτύχει. Όποτε, ό,τι έχει μάθει μέχρι στιγμής δεν του είναι χρήσιμο στην νέα χώρα υποδοχής.

Τώρα πια, το παιδί αυτό δεν το γνωρίζει κανείς στην πόλη ή στο χωριό που κατοικεί μια, κι ακόμη «κατηγοριοποιείται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός» ή «Αλβανός», με αρνητικό δυστυχώς σημαινόμενο», όπως προσθέτει ο Γ. Νικολάου (2000). Το παιδί, λόγω ηλικίας, δεν είναι αρκετά ώριμο ώστε αντιμετωπίσει ψύχραιμα και με κατανόηση τη νέα κατάσταση αυτή· η απόρριψη που δέχεται μοιάζει ακατανόητη για αυτό. Συχνά, υπάρχει σύγκρουση με την οικογένειά του, καθώς βρίσκεται σε δίλλημα ανάμεσα στο να ενσωματωθεί (ίσως να γίνει όμοιο

με τους γηγενείς συμμαθητές τους) στα νέα δεδομένα και στο να διατηρήσει την παράδοση και την καταγωγή του· πράγμα που αποζητά η οικογένειά του.

Τα παιδιά των μεταναστών πέφτουν συχνά θύματα ρατσισμού και υποτίμησης από την κυρίαρχη ομάδα. Συνεπώς, τα παιδιά υιοθετούν στρατηγικές άρνησης της ίδιας τους της οικογένειας, και ντρέπονται που είναι διαφορετικοί· συμπεριφορά ιδιαίτερα συχνή σε παιδιά καλά ενταγμένα, με καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και με καλές σχολικές επιδόσεις. Το παιδί, λοιπόν, αρνείται και απορρίπτει την ίδια του την οικογένεια, δεν επιθυμεί να την παρουσιάσει και δεν μιλά για αυτή, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο, να αρνηθεί την αλλοδαπή προέλευσή του. Είναι, πάντως, απόλυτα φυσιολογική η αμυντική στάση του παιδιού ως προς το νέο άγνωστο περιβάλλον του σχολείου όπου φοιτά τώρα. Αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και τις γνώσεις που κατέκτησε στη χώρα του, καθώς και για την εικόνα που έχουν οι συμμαθητές του για αυτό. Η άγνοια της γλώσσας, επιπροσθέτως, τους στερεί το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας. Και μάλιστα, η στάση τους απέναντι στη γλώσσα, και ανάλογα με τη προσωπικότητα του παιδιού, επηρεάζεται από την υποδοχή του στο σχολείο· αν είναι εχθρική και αντιμετωπίζεται με ειρωνεία και κοροϊδίες.

Ο αλλοδαπός μαθητής, αλλά και κάθε μαθητής, έχει την ανάγκη να γίνεται και να νιώθει αποδεκτός, καθώς έτσι νιώθει ασφάλεια. Συχνά, προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των άλλων μέσω επιθετικών συμπεριφορών και επίδειξης δύναμης· επειδή κυρίως δεν μπορεί να εκφράσει τον εαυτό του και τις ικανότητές του στην ξένη γλώσσα. Αυτή η συμπεριφορά, καταλήγει συνήθως σε ποινές και προσβολές, που απλά χειροτερεύουν την εικόνα του. Επιπλέον, είναι πολύ συνηθισμένη και η αυτοπεριθωριοποίηση του μαθητή, με το να συναναστρέφεται συμπατριώτες του ή και άλλους αλλοδαπούς, όπως προτείνει και η Χ. Βέικου (2000). Αυτή η συμπεριφορά, αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση έλλειψης επικοινωνίας, η οποία συνοδεύει την απουσία επαφής και διαπραγμάτευσης και ο αλλοδαπός σκέφτεται συχνά το εξής: «αφού δεν με θέλουν αυτοί, δεν τους θέλω κι εγώ». Είναι αλήθεια, ότι συχνά αγνοούμε το γεγονός ότι η στερεοτυπική σκέψη επηρεάζει και τους μετανάστες. Η συμπεριφορά αυτή, δείχνει από τη μεριά του αλλοδαπού μαθητή, την αγωνία του να γίνει αποδεκτός και την ανασφάλειά του.

Τα παραπάνω, λοιπόν, αποτελούν εξελίξεις και συμπεριφορές πιθανές, από τη στιγμή που το παιδί αυτό εισέρχεται στην νέα κοινωνία στην οποία μεταναστεύει η οικογένειά του, και στο νέο και άγνωστο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, είναι πιο πιθανό να υπάρξει αυτή η εξέλιξη,

χωρίς τη σωστή υποστήριξη του από το σχολείο και τους δασκάλους του, την οικογένεια και βέβαια, από τις πολιτικές που εφαρμόζει το κράτος στις περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών.

Είναι φυσικό, λοιπόν, τα παιδιά να συναντήσουν στην τάξη τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της, είτε πρόκειται για εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές είτε για φυσικές, σωματικές κτλ. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένα στερεότυπα, τα οποία προέρχονται από το κοντινό του περιβάλλον, ή από τα ΜΜΕ και την ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζει. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, παίζει σημαντικότερο ρόλο στην απαλοιφή αυτών των προκαταλήψεων και στερεοτυπικών απόψεων και οφείλει να προσανατολίσει την τάξη προς Διαπολιτισμικά οργανωμένες δραστηριότητες. Πρέπει να στοχεύει στην αποδοχή από τα παιδιά της διαφορετικότητας, στην ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη, στην επικοινωνία και συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, ώστε να βρουν τις ομοιότητες ανάμεσά τους. Ένα παιδί «συνηθισμένο» στο να συνυπάρχει και αλληλεπιδρά με το «διαφορετικό», είναι ένα κερδισμένο και λειτουργικό παιδί που θα έρθει σε επαφή με περισσότερες επαφές και εμπειρίες στη ζωή του, σε σχέση με ένα παιδί με στερεοτυπική σκέψη και φόβο για τον «άλλον». Είναι σημαντικό, λοιπόν, να δημιουργηθεί στην τάξη κλίμα σεβασμού και αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης και αποδοχής, καθώς όλα τα παιδιά είναι μεν διαφορετικά, ως ξεχωριστές προσωπικότητες, αλλά και ίσα ως προς τις ευκαιρίες στη μάθηση και τη ζωή.

## Συμπερασματικά

Κάθε κράτος εφαρμόζει, λοιπόν, μια πολιτισμική πολιτική που απευθύνεται τόσο στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εντός των εθνικών συνόρων όσο και στις σχέσεις του εθνικού πολιτισμού με άλλους πολιτισμούς, εκτός συνόρων. Ο Γ. Μάρκου (1996) επισημαίνει ότι τα εθνικά κράτη δεν αλληλεπιδρούν απλά μεταξύ τους αλλά συνιστούν ένα Κράτος με τις δικές του διαδικασίες και μηχανισμούς ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση σε εθνικό επίπεδο είναι, κατά κάποιο τρόπο, αλληλένδετη – ίσως και με λιγότερες ή περισσότερες συγκρούσεις- με την ενσωμάτωση σε καθολικό επίπεδο.

Είναι γνωστό, πως ζούμε σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων. Η διαδικασία παγκοσμιοποίησης επιδρά και μεταβάλλει το ρόλο και τις λειτουργίες των εθνικών κρατών. Το εθνικό κράτος θα παίζει ουσιαστικό ρόλο στη νέα αυτή εποχή, αλλά σε βαθμό που μπορεί να μετασχηματίζεται, ώστε να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, η αφομοίωση πρέπει να απαλειφθεί καθώς και η πολιτισμική ομοιομορφία. Το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος αναγνώρισης, γνωριμίας και διδασκαλίας των διαφόρων πολιτισμών. Είναι σημαντικό, κατά τον Γ. Μάρκου (1996), το σχολείο είναι ανοιχτό στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της σύγχρονης κοινωνίας προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις. Οι πολίτες έτσι, θα έχουν όλα τα απαραίτητα εφόδια για να στηρίξουν την επιβίωση του κράτους σε μια όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα.

## **2. ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ**

### **2.1 Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η Αισθητική, ως φιλοσοφικός και επιστημονικός όρος, εισάχθηκε πρώτα τον 18<sup>ο</sup> αιώνα από τον Alexander G. Baumgarten, δίνοντάς του την εξής «χρησιμότητα»: «να διαστείλει την επιστήμη των αντικειμένων που είναι προσιτά στη εποπτεία, στις αισθήσεις, από την επιστήμη που έχει σαν αντικείμενο έρευνας τα νοητά, που μ' αυτά ασχολείται η Λογική» (Ε. Παπανούτσος, 1969). Η Αισθητική σήμερα ορίζει κάθε δραστηριότητα με αντικείμενο το ωραίο και την τέχνη, και εξετάζει κάθε καλαισθητική δημιουργία, απόλαυση και κριτική (Α. Κόφφας, 1989). Αγωγή, σύμφωνα με τον Γ. Τρούλη (1991), θεωρείται κάθε σκόπιμη ενέργεια των ενηλίκων προς αναπτυσσόμενα άτομα, με σκοπό την σωματική, πνευματική, κοινωνική και αισθητική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους: την στήριξη τους στη αυτοπραγμάτωση τους, ώστε να ενταχθούν αρμονικά στο περιβάλλον όπου ζουν. Όσον αφορά, την Αισθητική Αγωγή, ο Γ. Τρούλης (1991), την ορίζει ως εξής: «η Αισθητική Αγωγή είναι ένας τομέας της Αγωγής που σκοπεύει στην αισθητική ανάπτυξη του ατόμου με σκοπό να το κάμει ικανό να απολαμβάνει και να δημιουργεί το ωραίο στη φύση και στην Τέχνη».

Η αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, αποτελεί σημαντικό συστατικό της πνευματικής του ολοκλήρωσης, καθώς με αυτήν, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Γ. Τρούλης (1991) «μαθαίνει να βλέπει τον κόσμο με «άλλο μάτι». Επιπλέον, χαίρεται το όμορφο, το ωραίο, όπου το συναντά, στη φύση ή στην Τέχνη, και επιθυμεί να δημιουργήσει. Η αισθητική αγωγή, λοιπόν, πρέπει να αποτελεί πάντα κομμάτι της μόρφωσης του ατόμου, βοηθά στην ολοκλήρωσή τους και τους διδάσκει αναφορικά με την καλαισθητική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και τους μαθαίνει τον τρόπο να ομορφαίνουν και να εξανθρωπίζουν τη ζωή, δίνοντάς της αισθητική όψη. Κύριος σκοπός της αισθητικής Αγωγής, είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας του παιδιού, η γνωριμία του με τις αισθητικές αξίες, προκειμένου να έχει την ικανότητα να χαίρεται και να απολαμβάνει το ωραίο, όπου και να το συναντά (Γ. Τρούλης, 1991).

Γενικά, ωραίο είναι ο τρόπος εμφάνισης ενός πράγματος, το οποίο προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, χαρά, συγκίνηση, αφιλοκερδώς, χωρίς να στοχεύουμε να το αποκτήσουμε· χωρίς καμιά σκοπιμότητα (Δ. Λαμπαδάρη, Υδρία Εγκυκλοπαίδεια). Η ικανότητα του ανθρώπου να



εκφράζει το ωραίο μέσω των δημιουργημάτων του, είναι η τέχνη. Πρόκειται για μέσο έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών. Η τέχνη, σύμφωνα με τον Α. Κόφφα (1989), απαιτεί ελεύθερη και δημιουργική φαντασία. Για αυτό, λοιπόν, πρέπει τα νήπια στο νηπιαγωγείο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ελεύθερα, μέσω του λόγου, του ρυθμού, των χρωμάτων και γενικότερα, με όλα τα είδη τέχνης. Το αίσθημα της ομορφιάς, δεν είναι έμφυτο στα παιδιά. Όμως, το παιδί είναι ικανό να δεχτεί και να συγκινηθεί από την ομορφιά. Προκειμένου να γίνει αυτό όμως, είναι επιτακτική η παρέμβαση της αισθητικής αγωγής, η οποία θα του διδάξει να αναγνωρίζει το ωραίο στη φύση και στη τέχνη, και να το απολαύσει.

Η ανάπτυξη της τέχνης σε μια κοινωνία, εξελίσσει πνευματικά τον άνθρωπο, χαρίζοντάς του ταυτόχρονα ψυχική και σωματική υγεία και απαλλάσσοντας τον από την καθημερινότητά του και τις απαιτήσεις της ζωής του. Επιπλέον, στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητά του (Α. Μαγουλιώτης, 1998). Η Αισθητική αγωγή, συνεπώς βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Μέσω της τέχνης οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεσμούς μεταξύ τους, επικοινωνούν και μεταδίδουν ό,τι ζουν και νιώθουν· εκφράζουν καταστάσεις και συναισθήματα τα οποία δεν περιγράφονται με τον λόγο (Μ. Γρηγορίου, 1994). Μπορούμε να πούμε ότι η αισθητική αγωγή είναι ένας σύνδεσμος μεταξύ των ανθρώπων παγκοσμίως· συμφιλιώνει τους ανθρώπους.

Όπως αναφέρουν οι Α. Κουρετζής (1995) και Ρ. Καλούρη-Αντωνοπούλου, μέσω της αισθητικής αγωγής επιδιώκεται η καλλιέργεια των αισθητικών και των δεξιοτήτων αντίληψης του παιδιού, ώστε να μπορεί να ανακαλύπτει και να οργανώνει τη δημιουργικότητα που κρύβει μέσα του· και να την θέσει σε λειτουργία ανακαλύπτοντας και αναπτύσσοντας νέα ίσως ατομικά του ενδιαφέροντα και ικανότητες. Επιπλέον, ενεργοποιείται η ευαισθητοποίηση του παιδιού, ώστε να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα και η επικοινωνία του με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Σύμφωνα, με το Α. Μαγουλιώτη (1998), η αισθητική αγωγή βοηθά στην καλλιέργεια της συμβολικής σκέψης, μέσω της κατανόησης και χρήσης των «συμβόλων»· μέσο έκφρασης για το παιδί αλλά και γλωσσικός κώδικας της τέχνης.

Ο δάσκαλος, παίζει σημαντικό ρόλο στην μετάδοση της αισθητικής αγωγής στα παιδιά. Πρέπει αρχικά, να είναι ο ίδιος ανεπτυγμένος αισθητικά· να έχει καλλιτεχνική ευαισθησία, να κατανοεί τη «γλώσσα» και τους κώδικες της τέχνης, να πιστεύει ότι η τέχνη έχει μορφωτικό ρόλο και να είναι ιδιαίτερα ενεργός σε αυτό τον τομέα. Σύμφωνα με τον Η. Βιγκόπουλο (1982), ο δάσκαλος οφείλει να σέβεται την ελευθερία έκφρασης των παιδιών, αναφορικά με την επιλογή

θέματος, υλικών, εργαλείων. Είναι βοηθός των παιδιών, καθοδηγητής τους. Πρέπει να τα ενθαρρύνει στις προσπάθειές τους και να μην τα κρίνει ή να συγκρίνει τις ζωγραφιές τους με των συμμαθητών του, αλλά να τα εμπνέει και να τους προτείνει λύσεις και ιδέες. Επιπλέον, οφείλει να υποδεικνύει τον τρόπο χρήσης νέων υλικών και τεχνικών, όταν εισάγονται για πρώτη φορά στην τάξη. Πρέπει, τέλος, να αφήνει στα παιδιά την ελευθερία να παίρνουν πρωτοβουλίες, τονώνοντας τους έτσι την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Στο νηπιαγωγείο, η αισθητική αγωγή οργανώνεται σε δραστηριότητες, κάτω από τον γενικότερο τίτλο «Δημιουργία και Έκφραση», και αποτελείται από τα Εικαστικά, η Δραματική Τέχνη, τη Φυσική Αγωγή και τη Μουσική, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο και προτείνει τις επιδιώξεις του κάθε γνωστικού αντικειμένου (ΥΠΕΠΘ, 2001).

## 2.2 ΟΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ

Ο άνθρωπος από την πρωτόγονη ακόμη εποχή, ανακαλύπτει συνεχώς υλικά στο φυσικό του περιβάλλον, τα οποία και διαμορφώνει σε εικαστικές τέχνες. Ο καλλιτέχνης, πιο συγκεκριμένα, παρατηρεί, επεξεργάζεται τα υλικά, καθώς η φαντασία του επινοεί στοιχεία απόδοσης του χώρου, και όλα αυτά μαζί τον οδηγούν στην δημιουργία τέχνης (Α. Μαγουλιώτης, 2002). Οι εικαστικές τέχνες, είναι η γλυπτική, το σχέδιο, η ζωγραφική και η χαρακτηριστική, οι οποίες ασχολούνται με το πλάσιμο διάφορων υλικών ώσπου αυτά να μεταμορφωθούν σε έργα, τα οποία απεικονίζουν πραγματικούς ή/και φανταστικούς κόσμους.

Όπως αναφέρει ο Α. Μαγουλιώτης (2002), ο άνθρωπος μέσω της παρατήρησης εντόπισε τις δυνατότητες των υλικών, μέσω της φαντασίας ανακάλυψε εικαστικά στοιχεία (γραμμές, σημείο, περίγραμμα) και με αυτά δημιούργησε εικόνες. Με βάση λοιπόν, την επιλογή χρήσης των υλικών και τον τρόπον επεξεργασίας τους διακρίνονται και οι εικαστικές τέχνες.

Συνοπτικά, λοιπόν, η τέχνη του σχεδίου αποτελεί την αρχική σύνθεση των σημείων, των γραμμών, των όγκων, των χρωμάτων· αποτελεί τη βάση όλων των άλλων εικαστικών τεχνών. Έπειτα, η γλυπτική είναι η τέχνη του όγκου, των τριών διαστάσεων, οι οποίες άλλοτε ελαττώνονται και άλλοτε εξαφανίζονται. Είναι η χάραξη, η λάξευση, το πλάσιμο του υλικού με στόχο τη μεταμόρφωσή του σε ένα έργο-μορφή. Όσον αφορά, τη ζωγραφική, πρόκειται για την τέχνη του χρώματος, η οποία αρχικά βασίζεται στις γραμμές και τα περιγράμματα, τα οποία και γεμίζουν με χρώματα. Τέλος, η χαρακτηριστική τέχνη είναι αυτή όπου εικόνες σχεδιάζονται και χαράσσονται πάνω σε πλάκες λίθου, ξύλου, χαλκού ή άλλου υλικού· έπειτα η πλάκα αυτή μελανώνεται και τελικά τυπώνεται. Η τέχνη, αυτή, βασίζεται στη μορφολογία γραμμών, στο χρωματισμό, στα περιγράμματα και τις φωτοσκιάσεις (Α. Μαγουλιώτης, 2002).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά, ο H. Read (1958), αναφέρει ότι η ενασχόληση του παιδιού με τις εικαστικές τέχνες, του δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει εικόνες με γραμμές, σχήματα, σημεία, χρώματα, μέσω των οποίων θα αναπτύξει την παραστατικότητά του, την αντίληψη και την παρατηρητικότητά του.

Το να σχεδιάζει ο άνθρωπος είναι μια προσωπική υπόθεση, όπως τονίζει η R. Banget (1996), αφού η κάθε εικόνα που παράγει απεικονίζει χαρακτηριστικά και στοιχεία της προσωπικότητάς του. Πολλοί είναι οι πίνακες ζωγραφικής, και τα σχέδια, άλλωστε, που δίνουν

αρκετά στοιχεία στον παρατηρητή για τον ψυχισμό, τις αντιλήψεις και τις ιδέες, και τον τρόπο ζωής του δημιουργού.

Ο Σ. Γρόσδος (1994) αναφέρει τη προσφορά της ζωγραφικής στο παιδί· για το ίδιο είναι ένα παιχνίδι. Η χρήση μολυβιών και χρωμάτων του προκαλεί χαρά, νιώθει τη ζωγραφική του με όλες του τις αισθήσεις και απολαμβάνει τη διαδικασία και όχι τόσο το αποτέλεσμα ή το θέμα που ζωγραφίζει. Η εικαστική τέχνη, επιπλέον, για την R. Banget (1996), είναι μια εύκολη και διασκεδαστική διαδικασία για τα παιδιά, η οποία ανεβάζει την αυτοπεποίθησή τους, τα οδηγεί στη βίωση χαρούμενων εμπειριών και σε διαδικασίες αναγνώρισης του εαυτού τους. Τα παιδιά μέσω των έργων τους, δείχνουν πως βλέπουν και κατανοούν τον κόσμο. Το παιδί, μέσω των εικαστικών, επικοινωνεί με σύμβολα, με εικόνες πέρα από την γλωσσική έκφραση.

Οι εικαστικές τέχνες βοηθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και πιο συγκεκριμένα, της παρατηρητικότητας, της οπτικής αντίληψης, της φαντασίας και της λεπτής κινητικότητας. Μέσω, λοιπόν, των έργων τέχνης και των εικαστικών δραστηριοτήτων, αναπτύσσεται η παρατήρηση· το παιδί προσέχει νέες όψεις και λεπτομέρειες, συγκρίνει υπολογίζει, επιλέγει. Το παιδί, επεξεργάζεται τα υλικά, τις τεχνικές, τα χρώματα και ανακαλύπτει τις αξίες τους. Επιπλέον, το παιδί καλλιεργεί την οπτική του αντίληψη, γνωρίζοντας υλικά, εργαλεία, αλλά και τις διαφορετικές τους όψεις, χρήσεις, δυνατότητες και αξίες. Η φαντασία, αποτελεί χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, η οποία εκφράζεται μέσω της επεξεργασίας των εικόνων από τα παιδιά. Τα εικαστικά πλουτίζουν τη φαντασία, και βοηθούν την έκφρασή της. Τέλος, η συχνή και πολλαπλή χρήση των δαχτύλων των παιδιών για να δημιουργήσει εικαστικά έργα, συντελεί στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (Α. Μαγουλιώτης, 2002).

Η εικαστική αγωγή δεν σκοπεύει να διδάξει στο παιδί πώς να σχεδιάσει, να ζωγραφίσει ή πώς να ασχοληθεί με κάποια άλλη καλλιτεχνική έκφραση, αλλά όπως, αναφέρει ο Η. Βιγκόπουλος (1982), σκοπό έχει:

- Να τονώσει την πίστη του παιδιού στον εαυτό και τις ικανότητές του, ώστε να γνωρίζει τις δικές του δημιουργικές και εφευρετικές δεξιότητες.
- Να το ευαισθητοποιήσει αναφορικά με έργα τέχνης καλλιτεχνών.
- Να το κάνουν να κατανοήσει ποια είναι η αιτία δημιουργία των έργων.
- Να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών με κοινό σκοπό τη δημιουργία ενός μεγάλου και συλλογικού έργου.



- Να γνωρίσει το παιδί, τις δικές του έμφυτες ικανότητες και της ιδιότητά τους να εξελίσσονται, αυτόνομα και ανεξάρτητα.

Το παιδί, μέσω των εικαστικών τεχνών και σε όλες τις μορφές τους, εκφράζεται προσωπικά, διαδικασία απαραίτητη στη ζωή. Προσπαθεί ελευθερώσει τις ιδέες του, τα συναισθήματά του, αρνητικά και θετικά, πράγμα δύσκολο να επιτευχθεί συχνά από τα μικρά παιδιά, λόγω της μη ανεπτυγμένης γλωσσικής τους έκφρασης. Ακόμη, οι εικαστικές τέχνες αποτελούν μέσο επούλωσης, καθώς αποτυπώνουν πράγματα που φοβούνται, τις συγκρούσεις του εσωτερικού τους κόσμου, τη μοναξιά και τα συναισθήματα γενικότερα που νιώθουν.

Γενικά, η ενασχόληση των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες, που συνδέεται όπως είναι φυσικό, με τη δημιουργία έργων, συντελεί στην πνευματική τους ανάπτυξη, στην ψυχική ολοκλήρωση και στην αναπέρωση της αυτοπεποίθησής τους. Συντελεί, λοιπόν, στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί μέσο επικοινωνίας και έκφρασης για τα παιδιά και τα έργα τους, δίνουν στο δάσκαλο πολλές πληροφορίες σχετικές με τη νοητική, συναισθηματική και ψυχοσωματική κατάσταση του παιδιού, χωρίς αυτός να επέμβει άμεσα και να επηρεάσει αυτήν του την ελεύθερη μορφή εκτόνωσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, στην διαδικασία της αισθητικής αγωγής του παιδιού, μέσω και των εικαστικών τεχνών, καθώς είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός. Το παιδί περιμένει την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό, για να συνεχίσει να δημιουργεί. Είναι, συνεπώς, ολοφάνερη η αξία της τέχνης και της αισθητικής αγωγής, πράγμα που την καθιστά, αναπόσπαστο στοιχείο από την Εκπαίδευση, και ειδικότερα στις μορφές της που αφορούν τις μικρές ηλικίες, όπως στο νηπιαγωγείο.





## 2.3 ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης, προσφέρει στα παιδιά πολλά ερεθίσματα, ώστε να καλλιεργηθεί η αισθητική τους ικανότητα και να αναπτύξουν προσωπικές σχέσεις με τον πολιτισμό (Α. Βαφέα, 2002). Όπως αναφέρεται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ, 2007) η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες δημιουργίας και καλλιτεχνικών, ωφελεί τόσο την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και την υποστήριξη της μαθησιακής αλλά και συνολικής τους εξέλιξης. Αυτό συμβαίνει, όταν οι κατάλληλα οργανωμένες εικαστικές δραστηριότητες κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, προωθούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, δίνουν στα παιδιά νέους τρόπου έκφρασης της σκέψης και των συναισθημάτων τους, καλλιεργούν την αισθητική τους αντίληψη, αλλά και συντελούν στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της παραστατικότητάς τους.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2003) αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις γνώσεις που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά και τις μεθόδους, αποτελεί το πλαίσιο πραγματοποίησης της μάθησης και της διδασκαλίας. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), λοιπόν, ορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται καθημερινά μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα για την Εικαστική Αγωγή, προτείνει τις παρακάτω επιδιώξεις:

1. Να παρατηρούν και να προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον με πολλούς τρόπους και χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά.
2. Να «πειραματίζονται» με διάφορα υλικά και χρώματα, να μαθαίνουν ή να επινοούν διάφορες τεχνικές και να τις εφαρμόζουν για να σχεδιάζουν και να ζωγραφίζουν.
3. Να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων και να συνθέτουν διάφορα σχήματα και μορφές.
4. Να κόβουν υλικά και να κάνουν καρτεπικολλήσεις (κολλάζ).
5. Να πλάθουν και να μορφοποιούν.
6. Να χρησιμοποιούν εμπεριχάρακες (στένσιλ) διαφόρων σχεδίων, να τυπώνουν και να δημιουργούν απλά σχέδια.
7. Να υφαίνουν.
8. Να δημιουργούν αιωρούμενα αντικείμενα (μόμπιλς).

9. Να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για να κάνουν μικροκατασκευές.
10. Να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης.
11. Να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων.
12. Ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη γλώσσα, την επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία ανάλογα.

Είναι φανερό, από τους παραπάνω στόχους, η επαφή του παιδιού με υλικά, τεχνικές, εργαλεία, έργα τέχνης, μεθόδους δημιουργίας. Το παιδί, ενθαρρύνεται να παρατηρήσει, να πειραματιστεί, να πλάσει, να αναμίξει, να υφάνει, να τυπώσει, να κατασκευάσει, να κόψει και να κολλήσει, να δημιουργήσει, μέσα στην τάξη, και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά. Όλα, λοιπόν, τα παραπάνω δίνουν αρκετές ιδέες για μια πληθώρα δραστηριοτήτων, τις οποίες μπορεί να οργανώσει στην τάξη ο νηπιαγωγός, αναπτύσσοντας τις γνώσεις των παιδιών πάνω σε μια ποικιλία θεμάτων.

Από την παιδική ηλικία ο άνθρωπος, γνωρίζει και ανακαλύπτει τις ιδιότητες της γραμμής και των μέσων δημιουργίας της. Σταδιακά, η γραμμή αυτή βελτιώνεται, παίρνοντας σχήματα και ο άνθρωπος έτσι αναπαριστά και εκφράζει τον κόσμο με τον δικό του τρόπο, μέσα από διάφορες πρωτότυπες μορφές. Διάφοροι παιδαγωγοί, αναγνωρίζουν την αξία της τέχνης αναφορικά με τη γνωριμία του παιδιού και την επαφή του με τον κόσμο, για αυτό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει πολλές ώρες εικαστικών δραστηριοτήτων την εβδομάδα (Α. Μαγουλιώτης, 2002).

## 2.4 ΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Στο Νηπιαγωγείο, είναι πολύ συχνή η οργάνωση δραστηριοτήτων γύρω από ένα θέμα και μέσω διαφορετικών γνωστικών και αναπτυξιακών τομέων. Πρόκειται για τις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, τα οποία οργανώνονται γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τα παιδιά και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται, αφορούν όλες τα γνωστικά αντικείμενα. Η οργάνωση, λοιπόν, των δραστηριοτήτων αυτών δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τη σφαιρικότητα της γνώσης, να συνδέσουν διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες, να καλλιεργήσουν την παρατήρησή τους, τη διερεύνηση και την αναπαράσταση· πρακτικές επιστημονικού τρόπου εργασίας (D. Evangelou, 2003· B. Τσελφές & Μ. Μουστάκα, 2004· L. Katz & S. Chard, 2004).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), (ΥΠΕΠΘ, 2003), οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας «δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και εύνουν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση τεχνολογίας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο».

Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με τις εικαστικές τέχνες, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες εντάσσονται στα σχέδια εργασίας και τις θεματικές προσεγγίσεις. Η ενασχόληση των παιδιών με τα εικαστικά, τους δίνει την ευκαιρία να διερευνούν δυνατότητες, να εφευρίσκουν τρόπους και ιδέες, να μορφοποιούν, να δημιουργούν ξανά και ξανά νοήματα, εμπλουτίζοντας τα εκφραστικά τους μέσα, «απαντώντας» σε προκλήσεις από διάφορα μαθησιακά αντικείμενα. Όπως τονίζει η Ε. Ντολιοπούλου (2003), η τέχνη είναι ένας τρόπος αναπαράστασης, όπως η γραφή και επομένως, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μπορούν να συνδεθούν και με τις άλλες γνωστικές περιοχές του προγράμματος σπουδών.

Όσον αφορά την εργασία σε κάποιο σχέδιο εργασίας, η εικαστική έκφραση προσφέρεται στα παιδιά ως ένα μέσο εξερεύνησης και αναπαράστασης πλευρών ενός θέματος μελέτης. Οι ζωγραφιές των παιδιών, όπως τονίζουν οι L. Katz και S. Chard (2004), μεταφέρουν στοιχεία που αφορούν την πραγματικότητα. Μέσω της παρατήρησης, λοιπόν, η ζωγραφική προδιαθέτει τα παιδιά να είναι πιο προσεκτικά και να κάνουν συχνούς ελέγχους των αντικειμένων παρατήρησής

τους. Ανακαλύπτουν έτσι, πληροφορίες για τα αντικείμενα, για τους ρόλους των ανθρώπων και τις σχέσεις όλων αυτών. Τα εικαστικά, επιπλέον, λόγω της ποικιλίας των υλικών, των μεθόδων, των εργαλείων, των τεχνικών, μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, καθιστώντας τα ωφέλιμα για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, τα σχέδια των παιδιών φανερώνουν τις ιδέες τους, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των πραγμάτων στον κόσμο.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), (ΥΠΕΠΘ, 2003) και τις επιδιώξεις που αυτό προτείνει, είναι φανερό η διαθεματικότητα των εικαστικών δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια, των εικαστικών δραστηριοτήτων τα παιδιά παρατηρούν, συζητούν, πειραματίζονται, νιώθουν, μορφοποιούν, αγγίζουν, δοκιμάζουν, αναμιγνύουν, προσθέτουν ή αφαιρούν, πλάθουν· δίνοντας στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να «χρησιμοποιήσουν» τα εικαστικά σε ένα εύρος άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Δραματική Τέχνη, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική και τη Μουσική. Βλέπουμε, λοιπόν, καθαρά τη σημαντικότητα ύπαρξης και την ευελιξία των εικαστικών στο νηπιαγωγείο.

Επιπροσθέτως, στον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ, 2007), τονίζεται πως και μόνο η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες καθαρά εικαστικές, δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες να συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές. Διερευνώντας, συνεπώς, τα υλικά τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις ιδιότητές τους που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες· διαπιστώνουν, λοιπόν, κατά πόσο αυτά αναμιγνύονται, διαλύονται, στερεοποιούνται, κόβονται ή όχι, εάν είναι μαλακά ή σκληρά κτλ. Επιπλέον, μια συνηθισμένη διαδικασία στο νηπιαγωγείο, είναι με το τέλος της δημιουργίας του έργου, τα παιδιά να υπογράφουν το έργο τους με το όνομά τους ή βάζοντας λεζάντες και τίτλους, εμπλεκόμενα με αυτόν τον τρόπο, σε διαδικασίες γραφής.

Ακόμη, χρησιμοποιούν εύπλαστα υλικά, και πλάθοντάς τα, παρατηρούν τις αλλαγές των σχημάτων, των όγκων και των μεγεθών, προσεγγίζοντας έτσι μαθηματικές έννοιες, όπως η διατήρηση της ποσότητας, τα μεγέθη κτλ. Επίσης, παρουσιάζοντας τα έργα τους τα υπόλοιπα παιδιά, ενθαρρύνονται να περιγράψουν τη μέθοδο που χρησιμοποίησαν, τα υλικά, δικαιολογούν τις επιλογές τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τον προφορικό τους λόγο.

Είναι φανερό, πως τα σχέδια εργασίας και οι θεματικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο, προσφέρονται στη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους, χαρίζοντας στα παιδιά πολύπλευρη κατάκτηση της γνώσης, και ποικίλες δεξιότητες πάνω σε θέματα που τα αφορούν και κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Συγκεκριμένα, τα εικαστικά είναι ιδανικό μέσο μάθησης, ποικίλων θεμάτων και γνώσεων, καθώς παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν μια πληθώρα υλικών, μεθόδων και εργαλείων και μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα πολύ εύκολα, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό πολλές ιδέες για δραστηριότητες.



## 2.5 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σε όλες τις χώρες, τις κοινωνίες και σε τους πολιτισμούς, είναι γνωστό πως αρέσει στα παιδιά να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά. Μέσω της παρέας, της συντροφιάς και μέσω της μίμησης, της διερεύνησης, της συμφωνίας αλλά και της διαφωνίας, τα παιδιά μαθαίνουν το ένα από το άλλο (L. Katz et al, 1990). Στο νηπιαγωγείο, λοιπόν, τα παιδιά συγκροτούν ομάδες τόσο στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, όσο και στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου, κατά τη διάρκεια του οποίου σχηματίζουν αυθόρμητα ομάδες προκειμένου να παίξουν, να «διαβάσουν» κάποιο βιβλίο, να διερευνήσουν το χώρο που τους περιβάλλει, να ανταλλάξουν μυστικά, συναισθήματα και ιδέες.

Οι ομάδες των παιδιών συγκροτούνται, λοιπόν, με βάση κάποιους παράγοντες. Αυτοί μπορεί να είναι οι φιλίες των παιδιών, όπως αυτές αναπτύσσονται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ακόμη, το ενδιαφέρον των παιδιών και η περιέργεια που εκδηλώνουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όπως επισημαίνει ο P. Strozzi (2002), εάν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο προτιμούν ή όχι κάποιες ομάδες τα παιδιά, θα αντλήσει πολύτιμες πληροφορίες, τις οποίες και θα μπορεί να αξιοποιήσει αργότερα, για την καλύτερη λειτουργία κάποιας οργανωμένης δραστηριότητας σχεδιασμένης να υλοποιηθεί σε ομάδες.

Οι Εικαστικές Τέχνες, όπως εμφανίζονται στο Νηπιαγωγείο, μέσω των δραστηριοτήτων εικαστικών, προσφέρονται για συνεργατική μάθηση και εργασία σε ομάδες. Το σχέδιο και η ζωγραφική, αποτελούν χρήσιμα «οχήματα» έκφρασης των ιδεών, των σκέψεων, των βιωμάτων και των συναισθημάτων των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ, 2007), «η εικαστική έκφραση, καθώς και η έκφραση μέσω άλλων μορφών τέχνης (...), τους επιτρέπει να επικοινωνήσουν αμεσότερα και πολλές φορές αποτελεσματικότερα απ' ό,τι με το λόγο». Επιπλέον, οι εικαστικές δραστηριότητες, είναι πολύ συχνό συστατικό των Σχεδίων Εργασίας, τα οποία αναπτύσσουν βασικά τα παιδιά, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες επικοινωνίας, τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών. Δίνονται, ευκαιρίες στα παιδιά να εξωτερικεύσουν με ποικίλους τρόπους, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους: πράγμα δύσκολο να γίνει με τον λόγο.

Τα Εικαστικά, προσφέρονται, λοιπόν, για εργασία σε ομάδες και συνεργασία, με μια ποικιλία δραστηριοτήτων και θεμάτων, όπου τα παιδιά εργάζονται προς κατασκευή ενός κοινού, συλλογικού έργου. Έχουν, με άλλα λόγια, ένα κοινό σκοπό, οπότε και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να καταφέρουν να φέρουν σε πέρας την «αποστολή» τους αυτή, είτε όταν πρόκειται για οργανωμένες από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες, είτε όταν αυτές πηγάζουν από κάποιο Σχέδιο Εργασίας.

Η λειτουργία ομάδων γενικότερα στο νηπιαγωγείο, αλλά και μέσω των δραστηριοτήτων των εικαστικών, έχει ενσωματωτικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα, και είναι ένας φορέας αγωγής. Ο Δ. Γερμανός (2002), επισημαίνει ότι μέσω της υιοθέτησης των μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, μέσω της μίμησης πρακτικών στάσεων και τρόπων συνεργασίας, που συμβαδίζουν με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής η εργασία σε ομάδες συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο, στις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που δημιουργούνται μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες, προάγοντας τη συζήτηση, τη διαφωνία, τη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση ενός κοινού στόχου, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση. Οι σχέσεις και οι διαδικασίες που αντλούνται από την ομαδική εργασία συντελούν στην ωρίμανση των ατομικών δεξιοτήτων αναφορικά με την πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και αυτενέργεια του παιδιού. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ. Γερμανός (2002), «μπορούμε να πούμε πως οι διαδικασίες αυτές «μαθαίνουν στο παιδί να μαθαίνει!».

Η συνεργασία των παιδιών, κατά την ομαδική εργασία τους, τα βοηθά να πάνε ένα βήμα παραπέρα, στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, επωφελούμενα από τις διαφορετικές τους προσωπικότητες, ιδέες, δεξιότητες, βιώματα και συναισθήματα, αλλά και την σύνθεση όλων αυτών. Η συνεργασία, λοιπόν, ωθεί την κοινωνικοποίησή τους, αλλά και τη συνολική τους ανάπτυξη, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν τηρώντας προτεραιότητες. Η μάθηση επαυξάνεται, θα λέγαμε, καθώς μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνουν περισσότερο προηγμένα αποτελέσματα, από ό,τι αν η εργασία ήταν σε ατομικό επίπεδο (Slavin, 1987· Ματσαγγούρας, 1995· Duffy, 2003). Όπως αναφέρεται στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ, 2007) η μάθηση είναι μία κοινωνική δραστηριότητα, καθώς οικοδομείται από το κάθε άτομο, στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει με τους άλλους. Τα παιδιά, λοιπόν, κατακτούν τη γνώση, με τη βοήθεια νοητικών

και κοινωνικών στρατηγικών, προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια σειρά από ενέργειες, αλληλεπιδρώντας με τα άλλα παιδιά, με ενήλικες και με το περιβάλλον τους.

Η συνεργατική μάθηση, επιπλέον, προάγει την ανάπτυξη των ικανοτήτων για επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση. Ευνοείται, συνεπώς, τόσο η κοινωνική όσο και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν»· πολύτιμο για την ψυχική υγεία των παιδιών. Μέσω της αποδοχής του σε κάποια ομάδα, ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους (Dodge & Colker, 1998). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει, με τις παρεμβάσεις του, να καλλιεργείται κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής αλλά και να καθορίζει τον χαρακτήρα των συζητήσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των εργασιών σε ομάδες ή των παιχνιδιών.

Όπως είναι φυσικό, το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί μέσα στις ομάδες· κατά πόσο, δηλαδή, θα είναι συνεργατική ή ανταγωνιστική, εξαρτάται από το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, αλλά και από το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων, όπως αυτοί διαμορφώνονται στην τάξη και οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία των ομάδων. Λόγου χάρη, όλα τα παιδιά θα παίρνουν με τη σειρά το λόγο, θα συμφωνούν όλα για τον τρόπο που θα εργαστούν ή θα παίξουν, θα σέβονται το ένα το άλλο, θα λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι να συμφωνούν και να είναι ευχαριστημένοι. Σε ένα πλαίσιο, όπως αυτό που προαναφέρθηκε, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να δέχονται ότι ο καθένας σκέφτεται με το δικό του τρόπο και έχει διαφορετικές δυνατότητες, τις οποίες και μπορεί να βελτιώνει συνεχώς (Krechevsky, 2002).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ· ΥΠΕΠΘ, 2003), φαίνονται οι πιθανές ιδέες για ομαδική εργασία μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων που θα οργανώσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, ικανοποιώντας παράλληλα τις επιδιώξεις του ΔΕΠΠΣ για την Εικαστική Αγωγή. Ο εκπαιδευτικός, με γνώμονα πάντα το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, της γνώση που κατέχουν ήδη και τις ξεχωριστές ανάγκες τους, σχεδιάζει τις δραστηριότητες, τόσο όταν πρόκειται για «απομονωμένες» δραστηριότητες, όσο κι όταν πρόκειται για Σχέδιο Εργασίας ή προσεγγίσεις ενός θέματος.

Συνεπώς, μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε συζητήσεις, γύρω από κάποιο θέμα του περιβάλλοντός τους, να το παρατηρήσουν, να αναπτύξουν ιδέες και συναισθήματα για αυτό και να βρουν υλικά και

τεχνικές, ώστε να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Τα κολλάζ, οι μικροκατασκευές, οι μεγάλες ζωγραφιές, κατά τα οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα υλικά ώστε να ικανοποιηθούν διάφοροι στόχοι που αυτά έθεσαν και με κοινό σκοπό· να δημιουργήσουν για παράδειγμα, παιχνίδια, σκηνικά για κάποια θεατρική παράσταση, είναι ιδανικά για ομαδική εργασία και συνεργασία (ΔΕΠΠΣ· ΥΠΕΠΘ, 2003). Μπορούν με αυτόν τον τρόπο, να αλληλεπιδράσουν προς επίτευξη ενός κοινού σκοπού, προσθέτοντας το κάθε παιδί τη δική του μοναδική «πινελιά» και χαρακτήρα στο συλλογικό αυτό έργο. Το κάθε παιδί, μέσω της διαδικασίας αυτής, θα μάθει να ακούει, να περιμένει, να βοηθάει, να εκφράζεται, να συμφωνεί ή να διαφωνεί, λειτουργώντας με δημοκρατικές διαδικασίες.

Είναι, λοιπόν, φανερό η συμβολή των εικαστικών δραστηριοτήτων στην δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας, αποδοχής και συνεργασίας μέσω της εργασίας σε ομάδες. Η ευελιξία των εικαστικών τεχνών, να έχουν θέση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να σχεδιάσει μια πληθώρα δραστηριοτήτων που θα συνδράμουν στην κατάκτηση γνώσης από τα παιδιά, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην επαφή τους με τον πολιτισμό και την Αισθητική γενικότερα.

Τα παιδιά, και ακόμη περισσότερο, τα αλλοδαπά παιδιά έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν τόσο με το σχολικό όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, και ακόμη να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες. Για να γίνει αυτό και επιπλέον, για να υπάρξει βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου, πρέπει να στηριχθούν ψυχολογικά και να νιώσουν συναισθηματική ασφάλεια. Συνεπώς, όπως είναι φανερό η πιο κατάλληλη μέθοδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση. Μέσω, λοιπόν, μιας ομαδικής προσπάθειας και συνεργασίας, μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Ε. Μέξη, 2008).

Η βιωματική προσέγγιση βασίζεται στην εμπειρία και την αυτονομία των μαθητών· η γνώση αποκαλύπτεται μέσω εμπειρικών θεμάτων και του πειραματισμού. Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες και δρουν ελεύθερα, καλλιεργώντας, έτσι, την κριτική τους ικανότητα. Η ενεργός συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών, μέσω του βιωματικού τρόπου μάθησης, τους βοηθά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους, στην απόκτηση αίσθησης της ταυτότητάς τους, στην καλύτερη επαφή και γνωριμία με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν· γεγονός που τα βοηθά ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα (Κοσμίδου, 1998). Στη βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκεται, συνεπώς, η γνωριμία όλων των παιδιών με τη «διαφορετικότητα» και σε όλες τις μορφές της: εθνικές, θρησκεία, φύλο, επάγγελμα, ειδικές ανάγκες κλπ.

Με τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, προάγεται η συνεργασία, η αμοιβαιότητα και η αλληλοεκτίμηση, καθώς βασικό στοιχείο της μεθόδου αυτής είναι η εργασία σε ομάδες με κοινό στόχο. Τα αλλοδαπά παιδιά, έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους, να συζητήσουν και να ψυχαγωγηθούν· συμμετέχοντας κατά αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, και όχι ως παθητικοί αποδέκτες και παρατηρητές (Ε. Μέξη, 2008). Κατά την βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία, τα παιδιά αντιμετωπίζουν και συμμετέχουν σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις, γνωρίζοντας καλύτερα τη γλώσσα και ζωντανή χρήση της σε σχέση με την κουλτούρα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Τα αλλοδαπά παιδιά έχουν, επιπλέον, την ευκαιρία να παρουσιάσουν τον πολιτισμό τους σε όλη την ομάδα και ακόμη, να δημιουργηθούν καταστάσεις συνεργασίας και ανταλλαγής, κοινών και διαφορετικών σημείων αντίστοιχα.



Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, εν τέλει, στοχεύει στον σχηματισμό νέων τρόπων, παιδαγωγικών και διδακτικών, με τους οποίους θα καλυφθούν οι ανάγκες για επικοινωνία, αυτοεκτίμηση και αμοιβαίο σεβασμό, που γεννιούνται μέσα στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η Αισθητική Αγωγή, λοιπόν, αποτελεί έναν κλάδο γνωστικών αντικειμένων, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των παραπάνω στόχων.

Η αισθητική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση, μέσω των δραστηριοτήτων που οργανώνονται, στοχεύει στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών αναφορικά με την τέχνη, να καλλιεργήσει την αισθητική του αλλά και να χτίσει τις βάσεις μια σχέσης τους με τον πολιτισμό. Αν στηριχθεί κατάλληλα αυτή η προσπάθεια, η Αισθητική Αγωγή μπορούμε να πούμε πως συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην στήριξη της μαθησιακής του πορείας.

Μέσα, λοιπόν, στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον η Αισθητική Αγωγή προωθεί την αυτονομία και την κριτική ικανότητα των παιδιών. Ο Kwant τονίζει συγκεκριμένα ότι «η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι καλύτερη απ' αυτήν που μπορεί να προσφέρουν οι σπουδές της - ανθρωπολογίας» (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994). Με το διαπολιτισμικό μάθημα στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Τέχνης (ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, μουσική κτλ), οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τους πολιτισμούς άλλων λαών. Πρόκειται σύμφωνα με τον Schleudermann για θέμα «αισθητικής κοινωνικοποίησης» (Ζωγράφου, 2003).

Οι δραστηριότητες της αισθητικής (εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι, μουσικοκινητική), και πολλές φορές μέσω των Σχεδίων Εργασίας, αναπτύσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών, μέσω της εργασίας τους σε ομάδες. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες επιτρέπουν στα παιδιά, να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους· γεγονός αρκετά δύσκολο με τον μη ανεπτυγμένο λόγο των μικρών παιδιών. Όταν, μάλιστα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συνδυαστούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ελεύθερη και προσωπική έκφραση των παιδιών, στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους και την ανακάλυψη πληροφοριών για αντικείμενα και πρόσωπα. Όπως αναφέρει ο Α. Ζωγράφος (2003), καλό είναι να μεταδίδονται στα παιδιά και διάφορα ιστορικά στοιχεία, ίσως και μια κριτική «ματιά», παράλληλα με τις εικαστικές δραστηριότητες που εκφράζουν διάφορα πολιτισμικά στοιχεία.

Τέλος, όπως τονίζει η Ε. Μέξη (2008), οι διαθεματικές δραστηριότητες, με βάση την Αισθητική Αγωγή, βοηθούν στην καλλιέργεια της γλώσσας και στηρίζουν τους αλλόφωνους μαθητές στην ομαλή ένταξη τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, οι εικαστικές δραστηριότητες, στοχεύουν στην επαφή και γνωριμία των παιδιών, άρα και στην κοινωνικοποίηση τους μέσω της ομαδικής εργασίας και της συντροφικότητας που αναπτύσσεται. Επιπλέον, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για τον κόσμο, αλλά και να αναπτύξουν υπομονή, προσοχή και μεθοδικότητα στη δουλειά τους. Προϋπόθεση, λοιπόν, είναι να αναπτυχθεί στη σχολική τάξη ατμόσφαιρα συνεργασίας και δημιουργικότητας· καθώς όταν περιορίζεται η αυτοπεποίθηση κάποιου, παράλληλα καταστρέλλεται και η δημιουργικότητά του. Πρέπει να αναπτυχθεί ένα κλίμα αποδοχής και ελευθερίας, ώστε να δυναμωθεί η αυτοπεποίθηση και να ενισχυθούν οι δυνατότητες των παιδιών· το οποίο θα επιτευχθεί αν νιώσουν ότι βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον όπου δεν κρίνονται και έτσι μπορούν να είναι ο εαυτός τους.

Η ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, είναι γεγονός, οπότε τα εικαστικά συμβάλλουν στην αξιοποίηση των ατομικών διαφορών, μέσω της έκφρασης τους στα διάφορα δημιουργήματα και τις κατασκευές των παιδιών, τα οποία και αντανακλούν το επίπεδο της διανοητικής και συναισθηματικής τους ωρίμανσης. Οι εικαστικές δημιουργίες, λοιπόν, προσφέρονται για ομαδικές εργασίες τόσο μεταξύ παιδιών όσο και μεταξύ γονέων. Υπάρχει μια πληθώρα ιδεών για συνεργασία και επικοινωνία μέσω των εικαστικών (κολλάζ, κατασκευές), οι οποίες με τη σειρά τους ενθαρρύνουν τη συναδέλφωση των παιδιών αλλά και την αποτύπωση των εμπειριών των παιδιών μέσω των εικαστικών. Ιδιαίτερα για τα παιδιά μη προνομιούχων περιβαλλόντων (κοινωνικά, οικονομικά και εθνοπολιτισμικά), παρέχονται ευκαιρίες για αύξηση των βιωμάτων τους όσον αφορά την τέχνη, την καλλιέργεια της αισθητικής τους και την επαφή τους με τον πολιτισμό (Ε. Μέξη, 2008).

### **3. ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

#### **3.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

Η ραγδαία εξέλιξη της γνώσης και της τεχνολογίας και η κοινωνική ζωή των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, έχουν ως αποτέλεσμα τους, την αύξηση ολοένα και περισσότερο των απαιτήσεων ανάπτυξης δεξιοτήτων εγγραμματισμού, ώστε να είναι σε θέση ο κάθε πολίτης να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και να ασκήσει τα δικαιώματά του. Οι άνθρωποι που δεν γνωρίζουν γράμματα είναι φανερό πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους (Giere, 1997). Το ζήτημα, λοιπόν, της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, μελετάται τις τελευταίες δεκαετίες από επιστήμονες όλων των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με τον χώρο της εκπαίδευσης (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, κτλ).

Προσπαθώντας να ερμηνευθεί το φαινόμενο αυτό, συχνά η ευθύνη αποδίδεται στο άτομο· πιστεύεται δηλαδή, ότι τα παιδιά που δεν μαθαίνουν έχουν κάποιο «νοητικό πρόβλημα», αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον –ότι έχουν «πολιτισμικό έλλειμμα, καθώς προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα- (Fijalkow, 1997). Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον στρέφεται στο σημαντικό ρόλο του σχολείου αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Καθώς γίνεται φανερό ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με την αποτυχία εγγραμματισμού στις μικρές ηλικίες, η σημαντικότητα του νηπιαγωγείου αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο, ως προς την πρόληψη δυσκολιών και τη προώθηση του εγγραμματισμού και της σχολικής επιτυχίας όλων των παιδιών (Migeon, 1989· Clay, 2001).

Το νηπιαγωγείο αφορά τις ηλικίες των τεσσάρων και πέντε ετών· την αποκαλούμενη αλλιώς, προσχολική ηλικία. Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί υποχρεωτική η εγγραφή των παιδιών στο Νηπιαγωγείο για τουλάχιστον έναν χρόνο. Σκοπός του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τη νομοθεσία είναι «να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Το νηπιαγωγείο, διαδέχεται την οικογένεια ως κοινωνικοποιητικός φορέας, και οφείλει να εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις

προκειμένου να αναπτυχθούν ομαλά και πολύπλευρα τα παιδιά, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν.

Σημαντικός είναι ασφαλώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να δημιουργεί ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και ποικίλο, αναφορικά με τα ερεθίσματα, περιβάλλον, ούτως ώστε να εξασφαλιστούν κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Βοηθά, συνεργάζεται, διευκολύνει και είναι ο διαμεσολαβητής όλης της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως αναφέρει ο L. Malaguzzi (1987), «Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο, αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπου έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια». Ο εκπαιδευτικός, οργανώνει μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μαθησιακές εμπειρίες, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, οι οποίες υλοποιούνται σε ατμόσφαιρα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, επιμερισμού σε ρόλους και εργασίες, αποδοχής και αγάπης. Επιπλέον, καθοδηγεί την προσέγγιση της γνώσης μέσω του παιχνιδιού, της αξιοποίησης πολλών πηγών πληροφόρησης, συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων, αλλά και της δημιουργίας. Ενθαρρύνει ακόμη τα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη, σύμφωνα με το προσωπικό ρυθμό και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, αξιοποιώντας παράλληλα υπάρχουσες γνώσεις, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, θέτοντας ως στόχο τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους.

Το σχολικό περιβάλλον έχει, επίσης, παιδαγωγική σημασία, καθώς το μέγεθος της σχολικής τάξης, ο φωτισμός, η επίπλωση και ο χρωματισμός επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών (Candini, 2000). Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, πρέπει να είναι ένας χώρος σχεδιασμένος ειδικά για μικρά παιδιά, να είναι ελκυστικός και ασφαλής και να προωθεί την αυτονομία τους. Οφείλει να είναι σχεδιασμένος σεβόμενος τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζουν παιδιά με κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης, ώστε να εξασφαλίζεται η ασφαλής πρόσβαση και κίνησή τους τόσο στον εξωτερικό χώρο όσο και μέσα στην τάξη. Ο εξωτερικός χώρος, πρέπει να είναι ευρύχωρος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια, ώστε να κινούνται ελεύθερα τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή των δραστηριοτήτων που οργανώνονται στην αυλή. Στα ελληνικά νηπιαγωγεία, ο εσωτερικός χώρος διαμορφώνεται σε «γωνιές»: επιμέρους, δηλαδή, χώρους που αντανακλούν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Πρόκειται για απλούς χώρους, όπου το καθένα έχει συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας και παρέχει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002). Συχνότερα συναντούμε τη γωνιά της βιβλιοθήκης, του μανάβικου, του

κουκλόσπιτου, της μουσικής κτλ. Βέβαια, η οργάνωση γωνιών γίνεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και μπορεί να αποτελέσει σχέδιο εργασίας στην τάξη. Όπως είναι φυσικό, η τάξη πρέπει να είναι οργανωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μετακινούνται άνετα τα παιδιά, να περιέχει αποθηκευτικούς χώρους και να φαίνονται καθαρά οι γωνιές, αλλά και τα έργα των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός, οργανώνει καθημερινά δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, χρησιμοποιώντας ποικίλο και ελκυστικό παιδαγωγικό υλικό. Παρακολουθεί την εξέλιξη των παιδιών και αξιολογεί την πρόοδό τους, αναφορικά με σημεία αναφοράς που θέτει ο ίδιος, αλλά αξιολογεί και τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Τέλος, το νηπιαγωγείο προάγει τη συνεργασία με τους γονείς, τόσο μέσω των συναντήσεων με τον εκπαιδευτικό για ενημέρωση και θέματα του παιδιού και της τάξης, αλλά και για ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού, ούτως ώστε να καταστούν οι γονείς συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Πολλές φορές, θεωρείται και χρήσιμη η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στην τάξη καθώς προσφέρουν και δικές τους εμπειρίες και γνώσεις πάνω σε διάφορα αντικείμενα. Άλλωστε, θεωρούνται αποτελεσματικότερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, για παιδιά τριών έως οχτώ ετών, στα οποία εμπλέκονται οι γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Dodge & Colker, 1998· Dombey & Meek Spencer, 2001· Cagliari & Giudici, 2002).



### 3.2 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, για να έχει θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, πρέπει να στηρίζεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, αλλά επίσης και στις σχετικές συζητήσεις και τα εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων. Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1997), το σχολείο πρέπει να παραλάβει το μαθητή από το σημείο που πραγματικά βρίσκεται, αναφορικά με το γνωστικό, κοινωνικοπολιτικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό του επίπεδο, και όχι από το σημείο όπου τον τοποθετεί αυθαίρετα το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα και η εκπαιδευτική πολιτική.

Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, η ατομικότητα του κάθε παιδιού, μαζί με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Επιπλέον, πρέπει να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού μας, αλλά και τις προσδοκίες των γονέων, οι οποίοι όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Τέλος, τα προγράμματα πρέπει να συμπεριλάβουν την ανάγκη απόκτησης από τα παιδιά των γνώσεων και δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων, προκειμένου να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα στην εκάστοτε κοινωνία.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2003) είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις μεθόδους με τις οποίες υλοποιούνται οι διάφορες γενικές επιδιώξεις· θέτει, με λίγα λόγια, το πλαίσιο πραγματοποίησης της μάθησης και της διδασκαλίας.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται καθημερινά μέσα στην τάξη. Αυτά τα διδακτικά αντικείμενα, (ΔΕΠΠΣ· ΥΠΕΠΘ, 2003) είναι:

- 1) Παιδί και Γλώσσα
- 2) Παιδί και Μαθηματικά
- 3) Παιδί και Περιβάλλον
  - i. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση
  - ii. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση
- 4) Παιδί και Δημιουργία και Έκφραση
  - I. Εικαστικά

II. Δραματική τέχνη

III. Φυσική αγωγή

IV. Μουσική

#### 5) Παιδί και Πληροφορική

Το ΔΕΠΠΣ, καθορίζει, με λίγα λόγια, τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στο καθένα από τα παραπάνω διδακτικά αντικείμενα, και ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, σχεδιάζει και οργανώνει τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτόν το οδηγό, και αποφασίζει ποιο υλικό είναι καταλληλότερο, ποιες μέθοδοι θα αποβούν αποτελεσματικότερες για την κάθε δραστηριότητα. Τα προγράμματα αυτά, όμως, δεν θεωρούνται ως ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα και δεν προορίζονται για αυτόνομη διδασκαλία, αλλά για τον σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων που να έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά.

Τα προγράμματα που οργανώνονται στο νηπιαγωγείο, αποτελούνται από τις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας (project). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), «δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Η δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο».

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις θεματικές προσεγγίσεις· πρόκειται για τις διερευνήσεις θεμάτων, τις οποίες προτείνει ο εκπαιδευτικός, σχεδιάζει την πορεία τους και προσδιορίζει τις μαθησιακές επιδιώξεις τους που πρέπει να επιτευχθούν σε μια χρονική διάρκεια. Το θέμα πρέπει να έχει αντίκτυπο στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι κατάλληλα για αυτά, όσον αφορά το επίπεδό τους και τις ανάγκες τους. Το θέμα που επιλέχθηκε αποτελεί το επίκεντρο και αυτό αλληλεπιδρά με τις δραστηριότητες των άλλων διδακτικών αντικειμένων, που όμως σχετίζονται με το θέμα. Η Γλώσσα, η Επικοινωνία και η Τεχνολογία, είναι παρών σχεδόν σε κάθε θέμα που επιλέγεται. Τα σχέδια εργασίας, από την άλλη, είναι διερευνήσεις θεμάτων που, όμως, επιλέγονται από τα παιδιά και υλοποιούνται από αυτά. Τα ίδια τα παιδιά, σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συμμετέχουν σε συζητήσεις και αποφασίζουν την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας και πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα σχέδια

εργασίας, είναι πιο ελεύθερες δραστηριότητες, ως προς τη διαδικασία, το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια. Οι δραστηριότητες που οργανώνονται στο πλαίσιο αυτό, είναι κυρίως βιωματικές και επικοινωνιακές, καθώς συνδέουν τις εμπειρίες της καθημερινότητας και του σχολείου με την τοπική κοινωνία. (ΔΕΠΠΣ-ΥΠΕΠΘ, 2003)

Η οργάνωση των θεματικών προσεγγίσεων και των σχεδίων εργασίας στο νηπιαγωγείο, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα, να αντιληφθούν μια πιο σφαιρική διάσταση της γνώσης, να συνδέσουν τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες που έχουν, καθώς και να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν και να αναπαραστήσουν σε βάθος φαινόμενα του περιβάλλοντος· να γνωρίσουν ως ένα βαθμό, τον επιστημονικό τρόπο εργασίας (Evangelou et al., 2003· Τσελφές και Μουστάκα, 2004· Katz and Chard, 2004). Επιπλέον, ο Πανταζής (2002) αναφέρει «Το συγκεκριμένο μοντέλο εργασίας στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και τη διαφορετική ιστορία ζωής, να γίνουν ικανά ώστε να αντιπαρατίθενται αυτόνομα στις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης ενισχύει την ανεξαρτητοποίηση και την ενεργοποίηση του κάθε παιδιού και το οδηγεί στη απόκτηση εμπειρίας και άλλων στοιχείων, όπως το θάρρος, το ενδιαφέρον, η περιέργεια, τα οποία βοηθούν το παιδί σε μία επιτυχή αντιπαράθεση με επίκαιρες βιωματικές καταστάσεις. Συγχρόνως αισθάνεται πιο άνετα και οικειοποιείται παράλληλα τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι θα το βοηθήσουν στο μέλλον για αυτόνομες και πιο «σωστές» αποφάσεις».

## **Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**



## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο **στόχος** της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, είναι να εξετάσω τον βαθμό στον οποίο οι εικαστικές τέχνες επιδρούν στην διαμόρφωση και ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στο νηπιαγωγείο. Στο ερευνητικό μέρος, λοιπόν, αυτής της πτυχιακής εργασίας, προσπαθώ να επιθεωρήσω το παραπάνω με έναν έγκυρο τρόπο, ώστε ακολουθώντας μια ορθή και μελετημένη διαδικασία να εξάγω έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Το ερευνητικό μέρος, έχει τη μορφή παρέμβασης σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Αρχικά, λοιπόν, ήρθα σε επαφή με τη Σύμβουλο για τα νηπιαγωγεία του Βόλου, η οποία μου συνέστησε κάποια νηπιαγωγεία τα οποία έχουν έναν μεγάλο αριθμό από αλλοδαπούς μαθητές. Στη συνέχεια, δημιούργησα ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα αφορά τις νηπιαγωγούς των τμημάτων αυτών, και περιέχει ερωτήσεις σχετικά με τα αλλοδαπά παιδιά της τάξης και τις σχέσεις τους με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, καθώς και ερωτήσεις για τις δραστηριότητες της νηπιαγωγού.

Έπειτα, επισκέφτηκα 10 νηπιαγωγεία του Βόλου, ώστε να συμπληρώσουν οι νηπιαγωγοί τα ερωτηματολόγια, ενώ παράλληλα επεξηγούσα τις ερωτήσεις όταν χρειάζονταν. Σε γενικές γραμμές, στα νηπιαγωγεία αυτά δεν φοιτούσε μεγάλος αριθμός αλλοδαπών παιδιών και δεν υπήρχε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στις σχέσεις των παιδιών που να σχετίζεται με την καταγωγή τους. Μετά από μελέτη και ανάλυση των ερωτηματολογίων, αποφάσισα να πραγματοποιήσω παρατήρηση για κάποιες μέρες σε δύο νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου, τα οποία μου προξένησαν το ενδιαφέρον. Παρακολούθησα, λοιπόν, για λίγες μέρες το 33<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βόλου, στο οποίο φοιτούν 4 παιδιά από την Αλβανία και 1 από την Ρουμανία και σύμφωνα με τις απαντήσεις της νηπιαγωγού, υπάρχει μία απομόνωση των αλλοδαπών παιδιών, χωρίς όμως να υπάρχει κάποια έντονη σύγκρουση και αντιπαράθεση. Η άλλη τάξη, στην οποία πραγματοποίησα παρατήρηση ήταν το 7<sup>ο</sup> Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου, το οποίο μου κίνησε την περιέργεια, καθώς στην τάξη υπήρχαν 2 παιδιά από την Αλβανία, 1 από τη Βουλγαρία, 1 Τσιγγανόπουλο και 2 ορφανά παιδιά. Υπήρχαν πολλές μορφές διαφορετικότητας, αλλά καμία προβληματική συμπεριφορά, όπως ανέφερε η νηπιαγωγός. Αυτό αποδείχθηκε και με την παρατήρηση που έκανα στην τάξη (στην εργασία δεν έχω παραθέσει την καταγραφή της παρατήρησης στο νηπιαγωγείο αυτό, καθώς δεν είναι χρήσιμη για τη ροή του ερευνητικού



μέρους). Τα παιδιά δούλευαν αρμονικά και συνυπήρχαν χωρίς να παρατηρήσω κάτι που να σχετίζεται με την καταγωγή και την μορφή ετερότητας των παιδιών.

Στο 33<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βόλου, παρατήρησα κάποια πράγματα και συμπεριφορές στα παιδιά, τα οποία οδήγησαν στην απόφασή μου να συνεχίσω με παρέμβαση στην τάξη. Η παρέμβαση αυτή, θα πρέπει να πηγάζει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να οδηγήσει στη γνωριμία των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας με τα αλλοδαπά παιδιά, και στη συνεργασία των παιδιών, μέσα από δραστηριότητες εικαστικών· αξιολογώντας τελικά αν συμβάλλουν ή όχι στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παρέμβαση έγινε με τη μορφή σχεδίου εργασίας, το οποίο προωθεί την ομαδική εργασία και την λήψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά· προάγει την έρευνα από τα παιδιά και την επιλογή των εργασιών τους. Επειδή, βέβαια δεν βρίσκομαι στην τάξη για να γνωρίζω τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις ικανότητές τους, επέλεξα εγώ το θέμα του σχεδίου εργασίας· ένα θέμα επίκαιρο και που σχετίζεται με κοινά έθιμα, παραδόσεις της Ελλάδας και των γειτονικών χωρών. Προσπάθησα να δώσω ερεθίσματα και τρόπους στα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους, να συνεργαστούν, να μάθουν το ένα για το άλλο και για τη χώρα καταγωγής τους, να γνωρίσουν κοινά έθιμα και παραδόσεις, να μάθουν λέξεις σε κάποιες γλώσσες. Κατά τη διάρκεια των εργασιών του σχεδίου εργασίας, παρατήρησα τα παιδιά, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις τους, ώστε να εξαγάγω τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της παρέμβασής μου.

Στα συμπεράσματα της παρέμβασης, κατέληξα λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αρχική παρατήρηση, όσο και τις παρατηρήσεις και σημειώσεις μου τις μέρες που πραγματοποίησα το σχέδιο εργασίας στην τάξη του νηπιαγωγείου. Παρατήρησα τις αλλαγές στην συμπεριφορά, τη συμμετοχή των γονέων, το ενδιαφέρον των παιδιών και κατά πόσο διατηρήθηκε, τις σχέσεις των παιδιών όλες αυτές τις μέρες, την εργασία τους σε ομάδες κτλ. Αξιολόγησα βέβαια και το σχέδιο εργασίας αυτό καθεαυτό, και τον εαυτό μου ως «υπεύθυνη» για αυτό, ώστε να έχω μια σφαιρική εικόνα της παρέμβασης και να εξάγω αντικειμενικά και ορθά συμπεράσματα.

Στις επόμενες σελίδες, λοιπόν, του ερευνητικού μέρους, παραβάλλονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων από τα 10 νηπιαγωγεία, η καταγραφή των σημειώσεων της παρατήρησης στο 33<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βόλου, η παρέμβαση που πραγματοποίησα στη τάξη αυτή και τέλος, τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκα με το τέλος της όλης έρευνας.

➤ **Ερευνητικά ερωτήματα:** Τα ερωτήματα που πρόκειται να εξετάσω κατά την έρευνα αυτή είναι τα εξής:

1. Οι Εικαστικές Τέχνες βοηθούν στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο;
2. Οι ομαδικές εικαστικές εργασίες προκαλούν το ενδιαφέρον για επικοινωνία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
3. Τα εικαστικά έργα συμβάλλουν στη γνωριμία των παιδιών με το «διαφορετικό», στο σεβασμό του και στην εξοικείωσή τους με το αυτό;
4. Οι δραστηριότητες εικαστικών συμβάλλουν στην δημιουργία δυνατών σχέσεων μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

➤ **Δείγμα:** Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 νηπιαγωγούς (στα ερωτηματολόγια) και 18 νήπια και προνήπια (για την παρέμβαση). Η έρευνα, τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και η παρατήρηση και η παρέμβαση μετέπειτα, πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία του Βόλου.

#### ➤ **Μεθοδολογία:**

• **Έρευνα:** Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου των ερωτηματολογίων και της παρατήρησης.

**Ερωτηματολόγιο:** Μέσω των ερωτηματολογίων σκόπευα να αναζητήσω νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούν παιδιά από πολλές χώρες, αλλά ακόμη παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές και συγκρούσεις, οι οποίες να σχετίζονται με τη «διαφορετικότητα» αυτών των παιδιών. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, εστίαζαν στις σχέσεις των παιδιών, στην αποδοχή των αλλοδαπών από τα ελληνόπουλα στο παιχνίδι, στα γνωστικά αντικείμενα στα οποία δείχνουν ενδιαφέρον τα αλλοδαπά και τα ελληνόπουλα, τις δράσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

**Παρατήρηση:** Με την παρατήρηση εστίασα έπειτα, στην εξακρίβωση και επαλήθευση του ερωτηματολογίου. Οι άξονες, δηλαδή, της παρατήρησης ήταν κυρίως οι σχέσεις των παιδιών μέσα από την καθημερινότητα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι, οι δραστηριότητες που προτιμούν να συμμετέχουν, οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά των ελληνόπουλων απέναντι στα αλλοδαπά παιδιά.

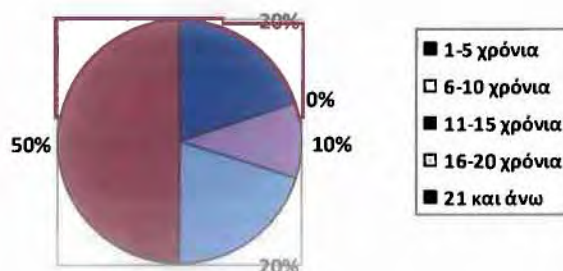
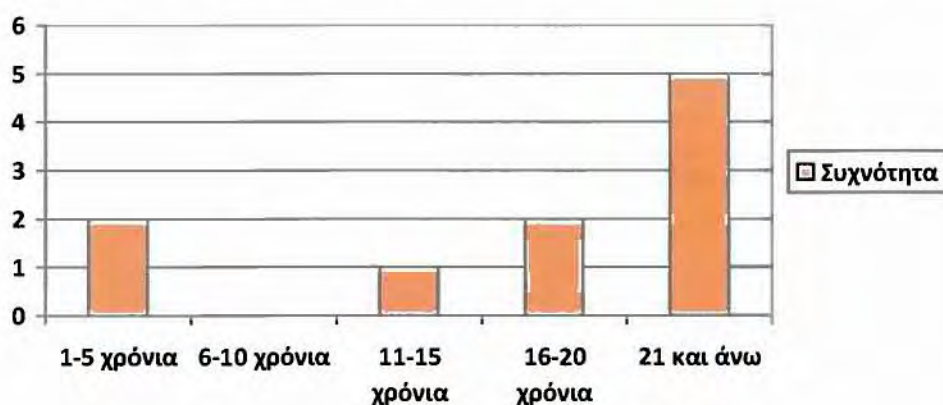
• **Παρέμβαση:** Η παρέμβαση είχε ως σκοπό να ενδυναμώσει τις σχέσεις των παιδιών, να τους δώσει αρκετά ερεθίσματα για να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους, τις χώρες προέλευσής τους, τη γλώσσα τους· να έρθουν πιο κοντά. Η παρέμβαση είχε την μορφή σχεδίου εργασίας (project), με θέμα τη βροχή, και ως επιμέρους θέμα το έθιμο της Περπερούνας· ένα έθιμο κοινό στις βαλκανικές χώρες (Μαγουλιώτης, 2009). Μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα, θα προσπαθήσω να βελτιώσω τις σχέσεις των παιδιών και να μάθουν πολλά πράγματα για τις χώρες προέλευσης των συμμαθητών τους.

## 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

### Ερώτηση 1: «Έτη υπηρεσίας...»

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι μισοί από το δείγμα εργάζονται πάνω από 21 χρόνια, 10% του δείγματος εργάζεται 11-15 χρόνια και επιπλέον ένα 20% εργάζεται μόλις 1-5 χρόνια. Τέλος, 20% από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εργάζεται 16-20 χρόνια, ενώ δεν υπήρξε εκπαιδευτικός στο δείγμα που να εργάστηκε 6-10 χρόνια. Είναι φανερό πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται αρκετά χρόνια: από 16 χρόνια και πάνω, ενώ υπάρχουν και κάποιοι νέοι εκπαιδευτικοί.

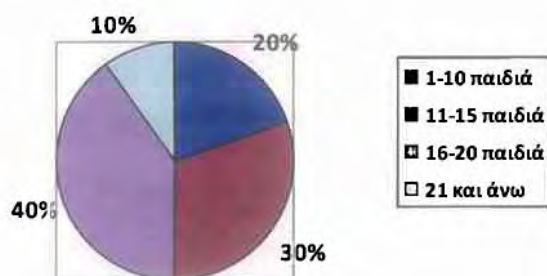
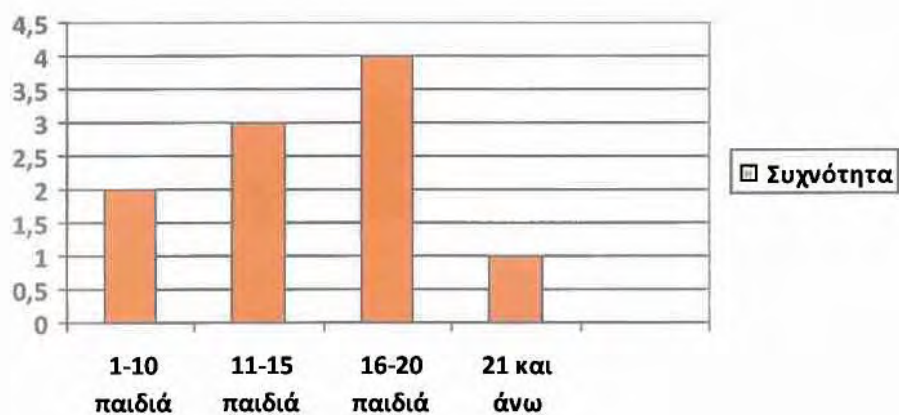
| Έτη Υπηρεσίας | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (ποσοστό) |
|---------------|-----------|-----------------------------|
| 1-5 χρόνια    | 2         | 20%                         |
| 6-10 χρόνια   | 0         | 0%                          |
| 11-15 χρόνια  | 1         | 10%                         |
| 16-20 χρόνια  | 2         | 20%                         |
| 21 και άνω    | 5         | 50%                         |



**Ερώτηση 2: «Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας:»**

Όσον αφορά το πλήθος των μαθητών στις τάξεις των νηπιαγωγείων του δείγματος, η πλειοψηφία (40%) έχει 16-20 παιδιά, ενώ μόλις ένα 10% έχει από 21 και πάνω παιδιά. Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι οι περισσότερες τάξεις του δείγματος έχουν αρκετά παιδιά, από 11 και πάνω, ενώ ένα 20% έχουν λιγότερα από 10 παιδιά.

| Αριθμός παιδιών | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (ποσοστό) |
|-----------------|-----------|-----------------------------|
| 1-10 παιδιά     | 2         | 20%                         |
| 11-15 παιδιά    | 3         | 30%                         |
| 16-20 παιδιά    | 4         | 40%                         |
| 21 και άνω      | 1         | 10%                         |

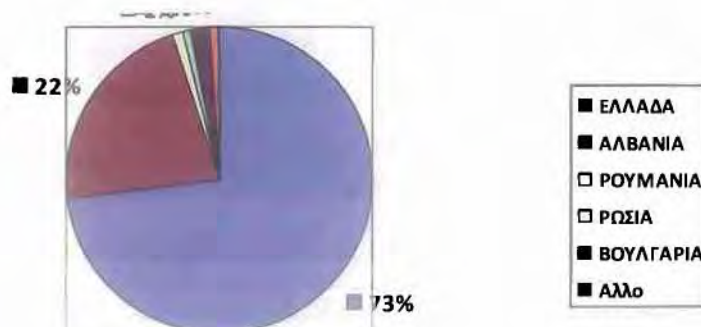
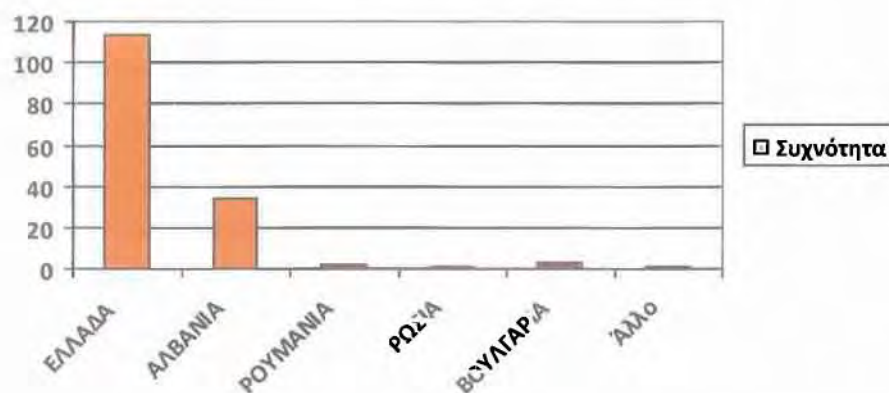




**Ερώτηση 3 & 4: «Πόσα παιδιά είναι Ελληνόπουλα και πόσα αλλοδαπά και από ποιες χώρες;»**

Σχετικά με τις χώρες καταγωγής των παιδιών των ερωτηθέντων νηπιαγωγείων, η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα (73%), είναι Έλληνες. Από τους αλλοδαπούς το 22% είναι Αλβανοί, και έπειτα με ποσοστά των 1% και 2% ακολουθούν παιδιά από τη Ρωσία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Όσο αφορά την κατηγορία που αναφέρεται ως «Άλλο», πρόκειται συγκεκριμένα για τσιγγανάκι. Είναι φανερό πως οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος, που κατάγονται από την Αλβανία, είναι και οι περισσότεροι, ενώ ακολουθούν με μεγάλη διαφορά τα παιδιά από τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και τη Ρωσία. Επίσης, σημαντικό είναι να τονιστεί το μεγάλο ποσοστό των 73% των Ελλήνων μαθητών στις τάξεις του δείγματος, σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, με ποσοστό 26%.

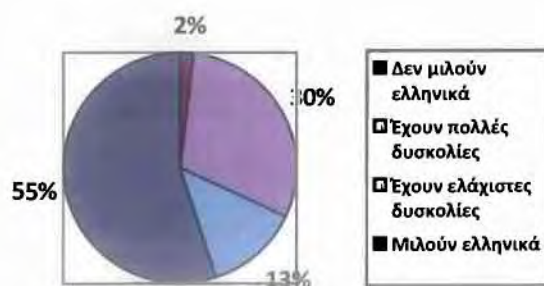
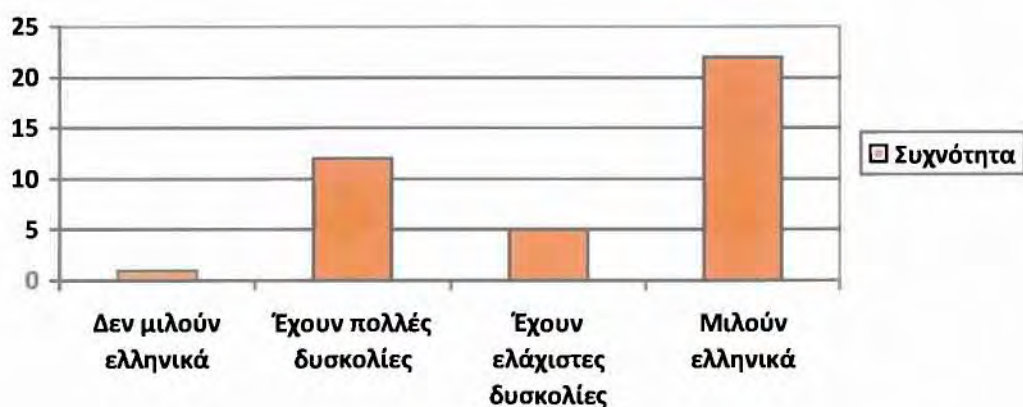
|           | Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα (ποσοστό) |
|-----------|-----------|-----------------------------|
| ΕΛΛΑΔΑ    | 113       | 73%                         |
| ΑΛΒΑΝΙΑ   | 34        | 22%                         |
| ΡΟΥΜΑΝΙΑ  | 2         | 1%                          |
| ΡΩΣΙΑ     | 1         | 1%                          |
| ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ | 3         | 2%                          |
| Άλλο      | 1         | 1%                          |



**Ερώτηση 5: «Πόσα παιδιά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή έχουν δυσκολίες:»**

Από το δείγμα, ένα μεγάλο μέρος (55%) μιλάει ελληνικά χωρίς κάποιο πρόβλημα και ακολουθεί ένα επίσης μεγάλο ποσοστό μαθητών (30%) που αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην ομιλία της γλώσσας, ενώ ένα ποσοστό των 13% αντιμετωπίζει ελάχιστες δυσκολίες, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς. Τέλος, ένα ελάχιστο ποσοστό των 2% δεν μιλάει σχεδόν καθόλου ελληνικά. Ο κύριος λόγος, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, για τον οποίο αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες τα παιδιά, είναι διότι οι γονείς δεν μιλούν ελληνικά στο σπίτι ή τα ελληνικά τους δεν είναι «καλού» επιπέδου.

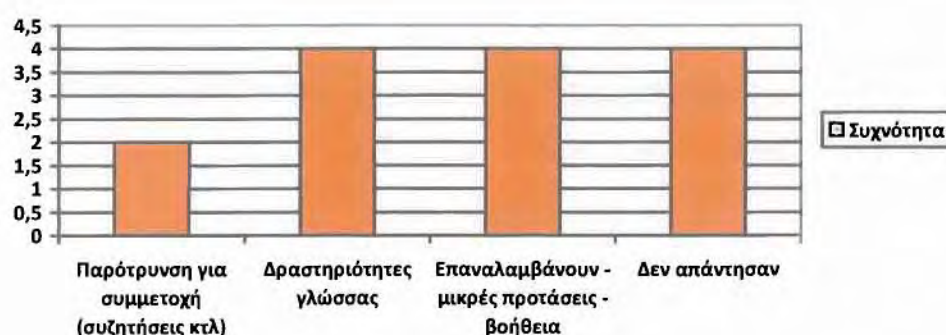
|                           | Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα (ποσοστό) |
|---------------------------|-----------|-----------------------------|
| Δεν μιλούν ελληνικά       | 1         | 2%                          |
| Έχουν πολλές δυσκολίες    | 12        | 30%                         |
| Έχουν ελάχιστες δυσκολίες | 5         | 13%                         |
| Μιλούν ελληνικά           | 22        | 55%                         |



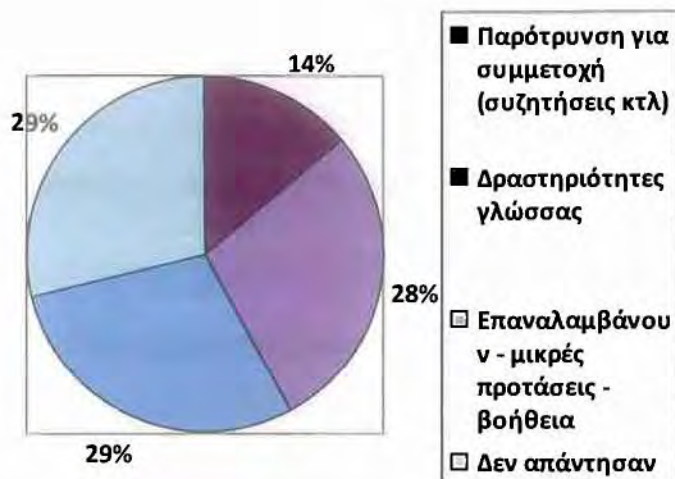
**Ερώτηση 6: «Τι κάνετε όταν τα παιδιά δεν μιλάνε την Ελληνική γλώσσα ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες:»**

Στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν παραπάνω από μια απαντήσεις. Είναι λοιπόν φανερό ότι ένα 30% δεν κάνουν κάτι ιδιαίτερο για αυτό το πρόβλημα, είτε διότι στην τάξη τους δεν υπάρχει κάποιο παιδί που να αντιμετωπίζει πρόβλημα είτε για δικούς τους λόγους. Επιπλέον, με ίσα ποσοστά των 30% περίπου σχεδιάζουν κατάλληλα δραστηριότητες γλώσσας και βοηθούν τα παιδιά, συλλαβίζοντας, επαναλαμβάνοντας, χρησιμοποιώντας μικρές προτάσεις. Τέλος, κατά 14% προτιμούν να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στις συζητήσεις, στην παρεούλα κτλ.

|   | Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα (ποσοστό) |
|---|-----------|-----------------------------|
| Παρότρυνση για συμμετοχή (συζητήσεις κτλ)   | 2         | 14%                         |
| Δραστηριότητες γλώσσας                      | 4         | 28%                         |
| Επαναλαμβάνουν - μικρές προτάσεις - βοήθεια | 4         | 29%                         |
| Δεν απάντησαν                               | 4         | 29%                         |







#### **Ερώτηση 7: «Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών;»**

Σε όλα τα νηπιαγωγεία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι σχέσεις των παιδιών είναι πολύ καλές, και ως προς όλα τα παιδιά στο σύνολό τους και ως προς τα αλλοδαπά παιδιά. Δεν υπάρχουν διακρίσεις και προβληματικές συμπεριφορές που να σχετίζονται με την καταγωγή των παιδιών. Παρά μόνο σε ένα νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός δήλωσε ότι τα παιδιά έχουν απομονώσει τα αλλοδαπά παιδιά από το παιχνίδι τους, αλλά χωρίς κάτι άλλο ιδιαίτερο. Προφανώς, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβληματικές συμπεριφορές στις τάξεις αυτές, διότι ο αριθμός των αλλοδαπών παιδιών δεν είναι αρκετά μεγάλος.

#### **Ερώτηση 8: «Έχετε παρατηρήσει συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών;»**

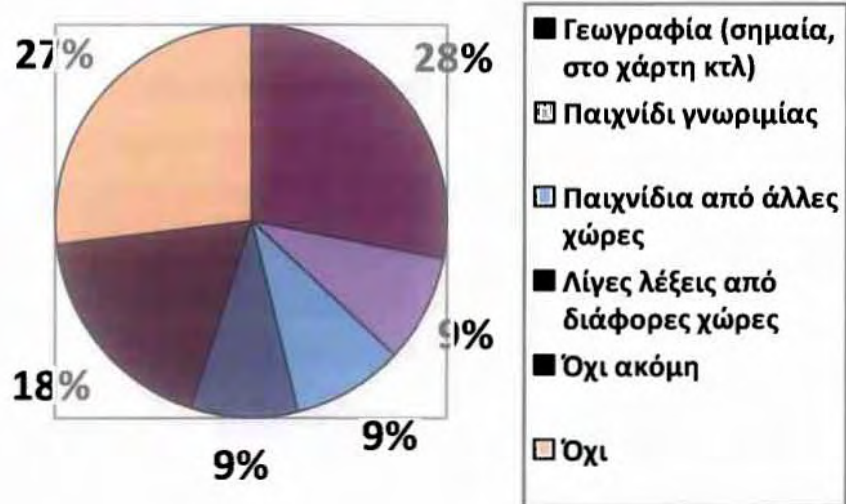
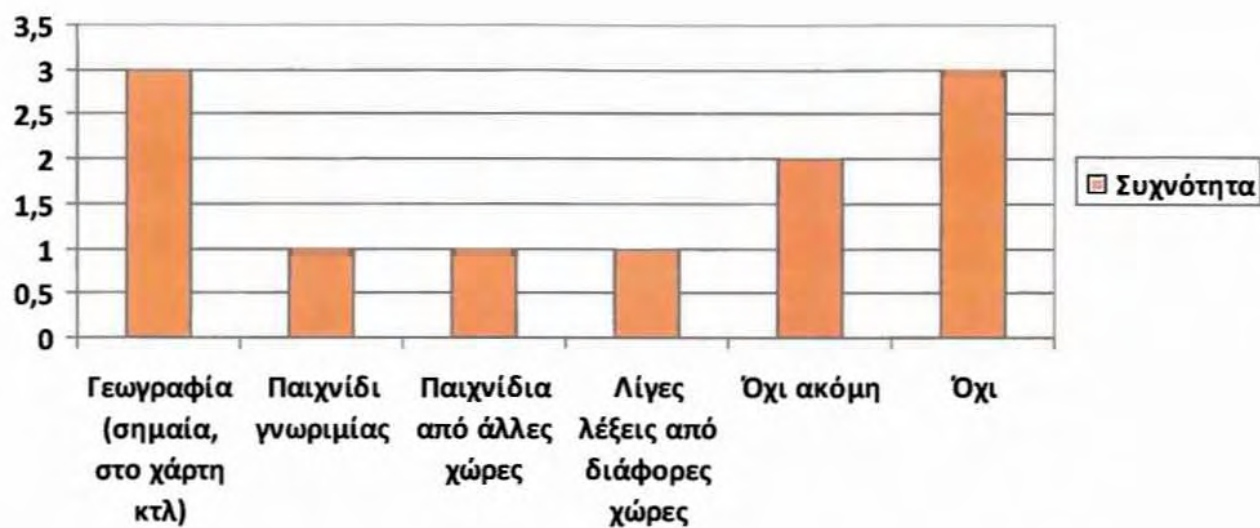
Στην ερώτηση αυτή, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά: πως δεν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Διευκρίνισαν πως εάν υπάρξουν κάποιες συγκρούσεις ή προβλήματα μεταξύ των παιδιών δεν σχετίζονται με την καταγωγή των παιδιών και γενικά με τα αλλοδαπά παιδιά, αλλά συμβαίνουν στα πλαίσια της καθημερινότητας και της φυσιολογικής αυτής «τριβής» των παιδιών.

**Ερώτηση 9: «Έχετε ετοιμάσει κάποια δραστηριότητα, project ή πρόγραμμα γνωριμίας των Ελληνόπουλων με τα αλλοδαπά παιδιά;»**

Όσον αφορά τη δράση των εκπαιδευτικών, για τη γνωριμία των ελλήνων μαθητών με τα αλλοδαπά, ένα μεγάλο ποσοστό (27%) δεν έχει ετοιμάσει κάτι, διότι όπως δήλωσαν τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα μεταξύ τους. Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (28%) έχει ασχοληθεί ως προς τη γεωγραφία· γνωριμία με τη σημαία και την τοποθέτηση στο χάρτη. Ένα ποσοστό του δείγματος (18%) σχεδιάζει να ετοιμάσει μελλοντικά κάποια δραστηριότητα. Επιπλέον, σε ίσα ποσοστά των 9% βλέπουμε άλλες δράσεις· παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια από άλλες χώρες και γνωριμία με λίγες λέξεις από άλλες χώρες. Είναι εντυπωσιακή η σύνδεση που κάνει ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, 27%, των δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ύπαρξη προβλημάτων μεταξύ των παιδιών. Πιστεύουν, λοιπόν, πως εάν υπάρχουν προβληματικές σχέσεις οφείλουν να οργανώσουν δραστηριότητες γνωριμίας των παιδιών, διαπολιτισμικής φύσης.

|                                   | Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα (ποσοστό) |
|-----------------------------------|-----------|-----------------------------|
| Γεωγραφία (σημαία, στο χάρτη κτλ) | 3         | 28%                         |
| Όχι                               | 3         | 27%                         |
| Όχι ακόμη                         | 2         | 18%                         |
| Παιχνίδι γνωριμίας                | 1         | 9%                          |
| Παιχνίδια από άλλες χώρες         | 1         | 9%                          |
| Λίγες λέξεις από διάφορες χώρες   | 1         | 9%                          |





**Ερώτηση 10: «Με το τέλος των παραπάνω δραστηριοτήτων υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά τους:»**

Στην ερώτηση αυτή, υπάρχει μια συμφωνία σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών πως δεν παρατήρησαν μεγάλες διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών· τις χαρακτηρίζουν μέτριες. Από τη μεριά των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας δεν δήλωσαν κάποια ιδιαίτερη διαφορά. Υπήρξαν πολύ ελάχιστες περιπτώσεις που όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, κάποιο αλλοδαπό παιδί, διστακτικό αρχικά για τη διαφορετικότητά του, «ανοίχτηκε» και αισθάνθηκε πιο άνετα· μια ικανοποίηση. Σε γενικές γραμμές, όμως, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι ουδέτερες.

**Ερώτηση 11: «Γράντε δύο δραστηριότητες ενδυνάμωσης των σχέσεων των παιδιών.»**

Όσον αφορά ασκήσεις και δραστηριότητες ενδυνάμωσης των σχέσεων των παιδιών, υπήρξε πληθώρα απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Οι παρακάτω:

- ✓ Αγκαλιές για ενδυνάμωση
- ✓ Εστίαση στα συναισθήματα (εμπιστοσύνη, πλεονεξία, μίσος..)
- ✓ Παιχνίδια επικοινωνίας και γνωριμίας
- ✓ Κοινές γιορτές, εθνικές και θρησκευτικές.
- ✓ Κουκλοθέατρο
- ✓ Δραστηριότητες όπου η μια ομάδα βοηθάει την άλλη, ή το ένα παιδί το άλλο
- ✓ Μέσα από την καθημερινότητα
- ✓ Ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες, όπου δουλεύουν σαν ενότητα.
- ✓ Υπήρξαν και αρνητικές απαντήσεις, όπου δεν έχουν κάνει κάποια άσκηση τέτοιου ύφους.

**Ερώτηση 12: «Τα παιδιά δέχονται τα αλλοδαπά παιδιά στο παιχνίδι τους:»**

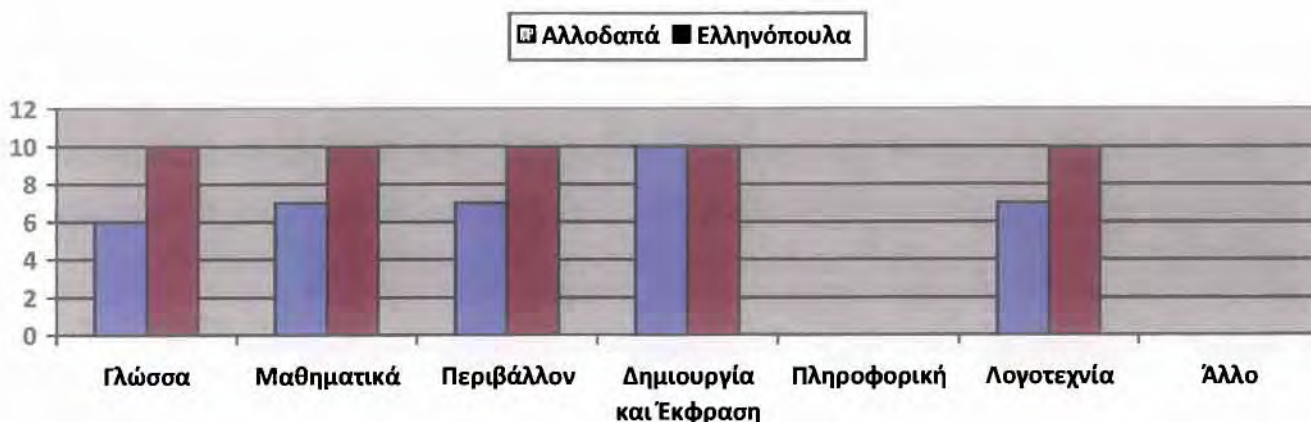
Όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση αυτή· τα Ελληνόπουλα δέχονται τα αλλοδαπά παιδιά στο παιχνίδι τους, χωρίς διάκριση και χωρίς κανένα πρόβλημα. Μόνο μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι στην τάξη που διδάσκει, τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας απομονώνουν τα αλλοδαπά παιδιά από το παιχνίδι τους, χωρίς όμως να κάνει αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο παιχνίδι. Πρόκειται, δηλαδή, για γενικό «πρόβλημα» μεταξύ των δυο αυτών ομάδων των παιδιών.



**Ερώτηση 13: «Ποιες δραστηριότητες διδακτικών αντικειμένων προτιμούν τα αλλοδαπά παιδιά και ποιες τα ελληνόπουλα;»**

Όσον αφορά τα διδακτικά αντικείμενα στα οποία δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι δύο ομάδες παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Ελληνόπουλα ενδιαφέρονται για όλα τα αντικείμενα, σε αντίθεση με τα αλλοδαπά παιδιά που τα «καταφέρνουν» ιδιαίτερα στα εικαστικά και στις δραστηριότητες Δημιουργίας και Έκφρασης. Τα αλλοδαπά παιδιά, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς δεν προτιμούν τόσο τις δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, περιβάλλοντος και λογοτεχνίας. Τέλος, στα νηπιαγωγεία αυτά δεν γίνονται δραστηριότητες πληροφορικής, καθώς δεν έχουν υπολογιστή και έτσι δεν ασχολούνται με αυτό το διδακτικό αντικείμενο.

|                        | Αλλοδαπά | Ελληνόπουλα |
|------------------------|----------|-------------|
| Γλώσσα                 | 6        | 10          |
| Μαθηματικά             | 7        | 10          |
| Περιβάλλον             | 7        | 10          |
| Δημιουργία και Έκφραση | 10       | 10          |
| Πληροφορική            | 0        | 0           |
| Λογοτεχνία             | 7        | 10          |
| Άλλο                   | 0        | 0           |



**Ερώτηση 14: «Το υλικό που χρησιμοποιείτε σημειώστε τον τύπο των παιδαγωγικών υλικών και από πού τα προμηθεύεστε...»**

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιούν στην τάξη οι νηπιαγωγοί του δείγματος, όλοι απάντησαν ότι το προμηθεύονται:

- ✓ Από το Υπουργείο Παιδείας
- ✓ Από τους γονείς
- ✓ Από δική τους έρευνα

Και υπήρχαν και κάποιες επιπλέον απαντήσεις από το ταμείο της τάξης και από το internet.

Σχετικά με τον τύπο υπήρξαν διάφορες προτάσεις:

- ❖ Βιβλία
- ❖ Χαρτόνια, κόλλες, υλικά για κατασκευές
- ❖ Οικοδομικό υλικό
- ❖ Παιδαγωγικό υλικό
- ❖ Εικόνες
- ❖ CD's και DVD's

**Ερώτηση 15: «Πότε επικοινωνείτε με τους γονείς των παιδιών και ποιες οι στάσεις των γονέων;»**

Οι ερωτηθέντες νηπιαγωγοί έδωσαν στην ερώτηση αυτή, κοινές απαντήσεις, τις παρακάτω:

- ✓ Για τη συμπεριφορά των νηπίων
- ✓ Για την πρόοδο των νηπίων
- ✓ Για κάποιο υλικό
- ✓ Για κάποιο πρόβλημα του παιδιού

Κάποιοι εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν ακόμη, συμμετοχή σε διαθεματικές και project και σε κάποια προγράμματα, στα οποία παίρνει μέρος το νηπιαγωγείο. Ακόμη, ανέφεραν ότι η επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων γίνεται σχεδόν καθημερινά τις ώρες συλλογής των παιδιών από το νηπιαγωγείο.

Αναφορικά, με τις στάσεις των γονέων, σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως τηρούν καλές στάσεις απέναντι στα αλλοδαπά παιδιά και στους γονείς τους χωρίς διακρίσεις και πολλές φορές επιδιώκοντας συναντήσεις και συνεργασία με αυτούς. Υπήρξε, όμως, μία

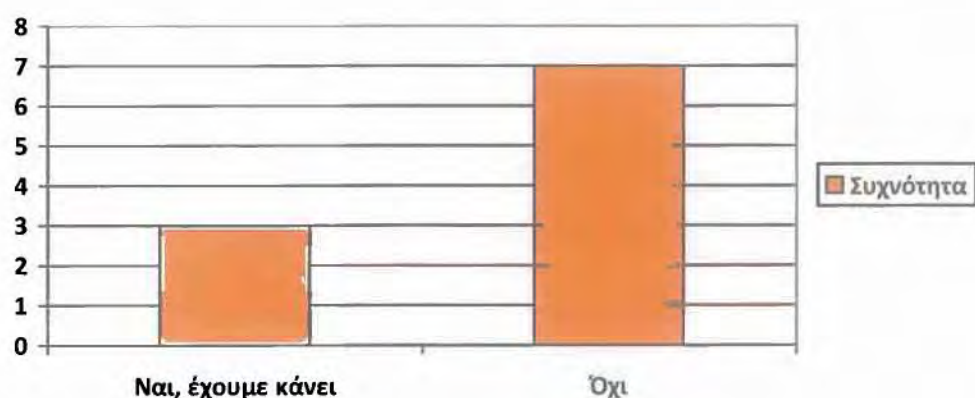


περίπτωση, όπου η νηπιαγωγός δήλωσε πως οι γονείς γενικά διατηρούν μια αρνητική στάση για τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους και πως υπάρχει διάκριση.

**Ερώτηση 16: «Έχετε κάνει κάποια δραστηριότητα σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των εικαστικών:»**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70%) δήλωσαν πως δεν έχουν ασχοληθεί με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας ως μέσο τα εικαστικά. Συμπλήρωσαν, ότι σκοπεύουν να ασχοληθούν με παρόμοιου είδους δραστηριότητες αργότερα, όταν θα μιλήσουν για τις φυλές των ανθρώπων. Ένα 30% όμως, των νηπιαγωγών ασχολήθηκαν με διαπολιτισμικές δραστηριότητες, είτε κατασκευάζοντας σημαίες χωρών αλλά και κατασκευάζοντας τα διάφορα σπίτια των ανθρώπων στον κόσμο, με τεχνικές κολλάζ και ζωγραφικής.

|                   | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα<br>(ποσοστό) |
|-------------------|-----------|--------------------------------|
| Ναι, έχουμε κάνει | 3         | 30%                            |
| Όχι               | 7         | 70%                            |





### **3. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΤΗΣ** **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

#### **33<sup>ο</sup> ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΟΛΟΥ**

Το 33<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βόλου, βρίσκεται στο κέντρο του Βόλου και είναι ουσιαστικά μια τάξη στην οποία «συμπυκνώθηκαν» τα παιδιά του κανονικού νηπιαγωγείου και αυτά του ολοήμερου. Η τάξη του 33<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου αποτελείται από 20 παιδιά. Από τα παιδιά αυτά, τα 15 είναι Έλληνες και σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο 6 παιδιά είναι από την Αλβανία. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όμως, ενημερώθηκα από τη νηπιαγωγό ότι 2 από τα παιδιά έφυγαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και παράλληλα, στην τάξη ήρθε ένα ακόμη νήπιο από τη Ρουμανία.

Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι αρκετά μεγάλος και ευρύχωρος. Χωρίζεται σε δύο μεγάλες αίθουσες και ένα μεσαίο χώρο (χολ), που όμως ενώνονται μεταξύ τους. Υπάρχουν αρκετά τραπεζάκια και καρέκλες και στους δυο μεγάλους χώρους. Στο μεσαίο δωμάτιο υπάρχει γωνιά μεταμφιέσεων και κουκλόσπιτο· το οποίο περιορίζεται σε «τραπεζαρία». Στους κυρίως χώρους, υπάρχουν ακόμη γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά συζήτησης, γωνιά οικοδομικού υλικού, επιτραπέζιων παιχνιδιών, γωνιά αυτοκινήτων, γωνιά ανακύκλωσης. Υπάρχουν αρκετά παιχνίδια (ζωάκια, τουβλάκια, κτλ). Η τάξη είναι διακοσμημένη με εργασίες και ζωγραφιές των παιδιών, επί το πλείστον ατομικές εργασίες αλλά με ποικίλη θεματολογία. Η αυλή έχει περιορισμένη έκταση με λίγα δέντρα και ένα πλαστικό σπιτάκι-κουκλόσπιτο.

Τα αλλοδαπά παιδιά, λοιπόν, στα οποία εστίασα την παρατήρησή μου είναι ο Α., ο Π., η Ε. και η Χ. που κατάγονται από την Αλβανία και η Ι. από τη Ρουμανία και ήρθε πρόσφατα στην τάξη. Όλα μιλούν ελληνικά και ιδιαίτερα η Χ. και η Ι. πολύ καλά· και αν μπορούσα να ιεραρχήσω τα παιδιά ως προς το πόσο καλά μιλούν τη γλώσσα, έπειτα θα ακολουθούσε ο Π. και ο Α. και τέλος, η Ε. Η Ε. έχει κάποια δυσκολία στο λόγο και στην έκφραση στα ελληνικά, στην κατανόηση αλλά και είναι και πιο απομονωμένη από τα άλλα παιδιά· πιο δύσκολα συμμετέχει σε «παρέες» και παιχνίδια με άλλα παιδιά. Τα υπόλοιπα είναι πιο κοινωνικά, το καθένα με τον τρόπο του και μιλούν αρκετά «λειτουργικά» καλά ελληνικά. Σε γενικές γραμμές, έχουν καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά και κατά τη διάρκεια της παρατήρησής μου δεν διέκρινα κάποιο

ιδιαίτερο περιστατικό ή σύγκρουση ρατσιστικού ύφους, αλλά και δεν συνάντησα κάποια στερεότυπη άποψη από τους Έλληνες μαθητές. Εστίασα, έτσι, στα ίδια αυτά τα παιδιά και πιο συγκεκριμένα στα ενδιαφέροντά τους, στις σχέσεις τους μεταξύ τους και με τα άλλα παιδιά, στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, σε ποια σημεία «υπερτερούν» ή «υστερούν», ώστε να συγκεντρώσω σημαντικές στοιχεία για την δράση μου στην τάξη αργότερα.

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο και τις απαντήσεις της νηπιαγωγού, οι δυσκολίες που έχουν τα παιδιά στην ομιλία της ελληνικής γλώσσας οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι και οι γονείς μιλούν λίγο τα ελληνικά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν ερεθίσματα και ακούσματα από το σπίτι και έτσι να υστερούν ως προς τη γλώσσα σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Όταν τα παιδιά έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας, η νηπιαγωγός δήλωσε ότι στις δραστηριότητες γλώσσας φροντίζει ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και τα βοηθάει να κατανοήσουν το ζητούμενο των δραστηριοτήτων επαναλαμβάνοντας όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο και χρήσιμο. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, οι σχέσεις των παιδιών είναι καλές, αν και τα Ελληνόπουλα έχουν απομονώσει τους αλλοδαπούς μαθητές γενικά, αλλά και από το παιχνίδι τους. Γενικά όμως, δεν υπάρχει κάτι το ιδιαίτερο, όπως συγκρούσεις μεταξύ τους. Επιπλέον, δεν έχει ετοιμάσει κάποια ιδιαίτερη δραστηριότητα ή πρόγραμμα γνωριμίας των Ελληνόπουλων με τα αλλοδαπά παιδιά, παρά μόνο έχει σε κάποιο σημείο της τάξης κάποιες λέξεις σε 2-3 γλώσσες (καλημέρα, γεια..) και επίσης, μιλήσανε για το πού είναι η Αλβανία και τη σημαία της χώρας. Με το τέλος, αυτών των εργασιών υπήρξαν ουδέτερες αντιδράσεις από τα παιδιά. Ως προς την ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών, η νηπιαγωγός οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες όπου φροντίζει να εργάζονται αρμονικά ως μια ενότητα. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, τα παιδιά απομονώνουν τα αλλοδαπά στο παιχνίδι τους σε γενικές γραμμές, αλλά ακόμη υπάρχει και διάκριση και από τους γονείς των Ελλήνων παιδιών και αρνητική στάση προς τα αλλοδαπά. Ως προς τις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τα διδακτικά αντικείμενα των δραστηριοτήτων υπάρχει από τη μεριά των αλλοδαπών μια προτίμηση προς τις δραστηριότητες εικαστικών, μουσικής και χορού, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, περιβάλλοντος και λογοτεχνίας. Τα Ελληνόπουλα, θεωρείται ότι σχετικά τους ενδιαφέρουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Τέλος, στην τάξη δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής κάποια δραστηριότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των εικαστικών.

Η παρατήρησή μου ξεκίνησε σήμερα κατά το τέλος της πρώτης δραστηριότητας. Τα παιδιά, εργάζονται ατομικά σε φύλλα εργασίας. Η νηπιαγωγός, μου δείχνει ποιά παιδιά είναι τα αλλοδαπά. Τα παιδιά είναι απορροφημένα στις εργασίες τους και η νηπιαγωγός μου δείχνει τα παιδιά αυτά, ακουμπώντας το κεφάλι τους με το χέρι της, προξενώντας περιέργεια στα άλλα παιδιά, αλλά και στα αλλοδαπά, τα οποία προφανώς δεν κατάλαβαν την πρόθεση αυτής της πράξης. Κατά τη διάρκεια της εργασίας, οι σχέσεις των παιδιών είναι καλές και το καθένα είναι απορροφημένο στην εργασία του.

Έπειτα, η νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα και μου παρουσιάζει ένα ένα τα παιδιά, ώστε να τα γνωρίσω και να με γνωρίσουν. Στη συνέχεια, τους μαθαίνει ένα γλωσσικό παιχνίδι με ερωταπαντήσεις το οποίο εμπλέκει και τους αριθμούς ως το πέντε (κάποια παραλλαγή της «κολοκυθιάς»). Επαναλαμβάνει τους στίχους που πρέπει να πουν και ζητάει από το κάθε παιδί ξεχωριστά να πει τους στίχους. Πριν έρθει η σειρά της Ε. η νηπιαγωγός απευθύνθηκε σε εμένα λέγοντας, «Άκου τώρα, να δεις, αν θα μπορέσει να το πει... Δεν θα το πει σωστά», το οποίο το άκουσε και η Ε. και τα άλλα παιδιά. Η Ε. κοντοστάθηκε ένα λεπτό και πράγματι δεν κατάφερε να το πει σωστά. Η νηπιαγωγός διαλέγει κάθε φορά ομάδες των 6 παιδιών, μικτές ως προς το φύλο, την ηλικία και την καταγωγή. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι, αν και αρκετά από αυτά δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της διαδικασίας του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά, τα Ελληνόπουλα δέχτηκαν τα αλλοδαπά στο παιχνίδι αυτό, χωρίς να εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα.

Κατά τη διάρκεια του προγεύματος, τα παιδιά μοιράζονται στις δύο πτέρυγες του νηπιαγωγείου, οπότε στην πτέρυγα που βρισκόμουν, κάθισαν ο Π., η Ε. και ο Α. Ο Π. είναι αρκετά κοινωνικός και μιλάει με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του φαγητού, ενώ η Ε. είναι ήσυχη και μαζί με τον Α. μιλούσαν μεταξύ τους στα ελληνικά και ήταν λίγο πιο απομακρυσμένοι από τα άλλα παιδιά ως προς το σημείο που επέλεξαν να κάτσουν.

Στο διάλειμμα, που ακολούθησε, ο Π. μαζί με ένα άλλο κορίτσι έπαιζαν ήσυχα και αγαπημένα με τουβλάκια και η Χ. «διάβαζε» μόνη της ένα παραμυθάκι. Η Ι. συνέχιζε και έτρωγε μόνη της. Σε γενικές γραμμές, κάποια από τα Αλβανάκια είναι λίγο πιο απομονωμένα.

Στη συνέχεια, ο Π. ασχολήθηκε με τα παζλ και το οικοδομικό υλικό και η Ε. με τα επιτραπέζια παιχνίδια και τα παζλ, μόνη της.

Εκείνη την ώρα ήρθε η νηπιαγωγός για το ολοήμερο και συζήτησα μαζί της κάποια πράγματα για το διάστημα που μεσολάβησε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέχρι και την παρατήρηση. Σύμφωνα, λοιπόν, με την νηπιαγωγό, δεν υπήρξε κάποια σύγκρουση ή κάποιο έντονο γεγονός σχετικά με τα αλλοδαπά παιδιά, παρά μόνο όταν γίνεται αναφορά στη Αλβανία (π.χ. όταν έλεγαν ότι θα πάνε εκεί τα Χριστούγεννα) ή όταν κάποιο παιδί μιλάει στα αλβανικά, τα άλλα παιδιά τα κοροϊδεύουν. Επίσης, πληροφορήθηκα ότι κυρίως κάνουν ατομικές εργασίες τα παιδιά και δεν έχουν δουλέψει ομαδικά σε δραστηριότητες μέχρι τώρα.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ασχολήθηκε με τα παιδιά σε παιχνίδια κινητικά με μουσική και δραματικής τέχνης. Τα παιδιά άκουγαν κάποιο τραγούδι που τους έδινε οδηγίες ως προς τις κινήσεις τους και έπειτα έπαιζαν έναν παιχνίδι με 2 μπάλες, όπου το ένα ήταν η γάτα και το άλλο το ποντίκι, και «κυνηγούσε» το ένα το άλλο. Επιπλέον, έπαιζαν και ένα παιχνίδι δραματικής τέχνης, όπου περπατούσαν και συναντούσαν κάποιο φίλο τους και σχημάτιζαν ομάδες και γενικά ακολουθούσαν τις οδηγίες της νηπιαγωγού. Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών αυτών, τα παιδιά ήταν αρκετά εύθυμα και χαρούμενα, και συμμετείχαν. Δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών ούτε από την μεριά των αλλοδαπών ούτε και των Ελληνόπουλων· τα παιχνίδια κυλούσαν αρμονικά.

Η παρατήρησή μου για την μέρα αυτή, έληξε σε αυτό το σημείο καθώς στη συνέχεια ακολουθούσε το γεύμα και η ξεκούραση των παιδιών.

Παρατήρηση 2<sup>η</sup>

26/01/09

Την ημέρα αυτή, η παρατήρησή μου ξεκίνησε κατά την πρώτη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά πρέπει να ταξινομήσουν σε πίνακα διπλής εισόδου διάφορα αντικείμενα σε σχέση με την κατηγορία υλικού στην οποία ανήκουν. Η δραστηριότητα αυτή, ανήκει σύμφωνα με την νηπιαγωγό, στη θεματική ενότητα «Ανακύκλωση», με την οποία ασχολούνται τον τελευταίο καιρό. Τα παιδιά, λοιπόν, εργάζονται ατομικά, αλλά κάθονται όλα μαζί στα τραπέζια. Η νηπιαγωγός ελέγχει τις εργασίες στο τέλος. Η Χ. τα πήγε καλά με την εργασία της. Η Ε. έκανε

λάθος· ίσως να μην κατανόησε τι έπρεπε να κάνουν, αλλά δεν της εξηγήθηκε περαιτέρω από τη νηπιαγωγό. Μέχρι να τελειώσουν όλα τα παιδιά με τις εργασίες τους, η Χ. παίζει με τα άλλα κορίτσια και ο Π. κάνει ανάγνωση ένα παραμύθι. Ο Α. επίσης, παίζει με τα άλλα παιδιά και στη συνέχεια, «διαβάζει» τις εικόνες από ένα παραμυθάκι· το ίδιο κάνει στη συνέχεια και η Χ.

Όταν τελειώσαν όλα τα παιδιά με τις εργασίες τους, η νηπιαγωγός τους διαβάζει ένα παραμύθι («Το μολυβένιο στρατιωτάκι»). Τα αλλοδαπά παιδιά παρακολουθούν την αφήγηση της νηπιαγωγού, αλλά σχεδόν όλα τα παιδιά από την Αλβανία δεν απαντούν στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού και μόνο η Ι. έκανε ένα σχόλιο για το παραμύθι. Όταν, η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά τι τους άρεσε και τι όχι από την ιστορία, όλα τα παιδιά απαντούν· Ελληνόπουλα και αλλοδαπά.

Στο πρόγευμα, αυτή τη φορά τα παιδιά κάθισαν όλα μαζί, και όχι χωρισμένα στις δύο πτέρυγες και τραγούδησαν Χρόνια Πολλά σε ένα παιδάκι που γιόρταζε. Στο τραγούδι συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του φαγητού, τα παιδιά μιλούσαν όλα μεταξύ τους, και ίσως η Ε. συμμετείχε λιγότερο από τα άλλα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του προγεύματος, συζήτησα σε μια πιο ήσυχη γωνιά της τάξης, με τη νηπιαγωγό για τα παιδιά και διάφορα άλλα θέματα. Μου είπε τις απόψεις της για τα αλλοδαπά παιδιά· πως είναι σε γενικές γραμμές σε καλό γλωσσικό επίπεδο, αλλά πρόσθεσε ότι πιστεύει πως η Ε. έχει κάποιο πρόβλημα, σαν νοητική καθυστέρηση, για αυτό και δεν μιλάει πολύ καλά τη γλώσσα. Η παρατήρηση αυτή, μου κίνησε την περιέργεια να παρακολουθήσω πιο προσεκτικά την Ε. κατά τη διάρκεια των ημερών που θα παρατηρούσα την τάξη.

Στο διάλειμμα η Ε. καθυστέρησε αρκετά να βγει έξω, καθώς δεν είχε τελειώσει το φαγητό της. Όλα τα παιδιά έπαιζαν μαζί ή/και χωρισμένα σε 2-3 ομάδες. Όταν ήρθε έξω και η Ε. ήταν διστακτική και καθόταν δίπλα μου, και όταν την παρότρυνα να παίζει με τα άλλα παιδιά, έπαιξε για λίγο και μετά έμεινε μόνη της. Μιλούσε μαζί μου και καθόταν δίπλα μου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και δεν ήθελε να παίζει με τα άλλα παιδιά. Παρατήρησα την ομιλία της ενώ μιλούσαμε και μπορώ να πω πως κατέχει ένα καλό, αν όχι βασικό λεξιλόγιο, μόνο η προφορά της δεν είναι σε «καλό» επίπεδο και μου μιλούσε για διάφορα θέματα (για τους φίλους της, τη γειτονιά της, πού πήγε τα Χριστούγεννα...).

Μετά το διάλειμμα, ακολούθησε δραστηριότητα γλώσσας· γνωριμία με το γράμμα Γ, γ. Η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά τον γλωσσοδέτη του Ε. Τριβιζά σχετικά με το γράμμα Γ και σιγά σιγά με τις επαναλήψεις και από όλα τα παιδιά, τον μαθαίνουν. Συμμετέχουν σχεδόν όλα τα



παιδιά. Η Ε. και ο Π. τον λένε μόνοι τους, ενώ η Ι. και η Χ. δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα στην όλη δραστηριότητα. Η Ε. πρόφερε το γουρουνάκι ως «γουρουνάσι». Έπειτα, η νηπιαγωγός γράφει λέξεις που αρχίζουν από Γ, τις οποίες βρίσκουν τα παιδιά. Και στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να αντιγράψουν το γράμμα Γ και τις λέξεις από τον πίνακα όπου προηγουμένων σημείωσε τις λέξεις, σε κόλλες χαρτί. Όλα τα παιδιά εργάζονται ατομικά και είναι απορροφημένα στις εργασίες τους.

Εδώ τελειώνει και η παρατήρησή μου για αυτή την μέρα.

Παρατήρηση 3<sup>η</sup>

27/01/09

Η παρατήρηση σήμερα, ξεκινάει με τις ελεύθερες δραστηριότητες, στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Παρατηρώ, λοιπόν, με ποιες ασχολίες απασχολούνται τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν, ο Α. παίζει με παζλ και ο Π. με τουβλάκια LEGO. Η Ε. ζωγραφίζει ήρεμα και στη συνέχεια, ο Α. και η Χ. απασχολούνται επίσης με τη ζωγραφική. Η Χ., έπειτα, συμμετέχει από μόνη της στις «παρέες» των άλλων παιδιών που παίζουν, αλλά και δημιουργεί μόνη της ένα παιχνίδι και τους προσκαλεί σε αυτήν την νέα «εστία» παιχνιδιού με ζωάκια, να παίζουν όλοι μαζί. Ο Α. ζωγραφίζει ήρεμα και παρακολουθεί κατά καιρούς τα άλλα παιδιά που παίζουν. Ο Π. απασχολείται με μια εργασία της νηπιαγωγού, η οποία σχετίζεται με τη ζωγραφική. Επιπλέον, η Ε. μετακινείται στην άλλη πτέρυγα του νηπιαγωγείου· παίζει με ένα παιδάκι πως παίρνει πρωινό ή γεύμα. Στη συνέχεια, παίρνει ένα παραμύθι και το ξεφυλλίζει· αλλάζει συνεχώς βιβλίο, κοιτάζει τις εικόνες. Κάνει για λίγο «ανάγνωση» των εικόνων, όμως, γρήγορα χάνει το ενδιαφέρον της.

Στη συνέχεια, μαζεύονται στην παρεούλα και κάνουν προσευχή. Η προσευχή δεν περιλαμβάνει αναφορές στον Χριστό και τα παιδιά δεν κάνουν σταυρό· σχετίζεται με την υγεία, την ειρήνη. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην προσευχή. Έπειτα, λένε κάποια ποιηματάκια, που προφανώς τα λένε συχνά στην παρεούλα. Η Ε. δεν συμμετέχει· δείχνει να βαριέται ή να μην τα γνωρίζει.

Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά έναν χάρτη της Αφρικής, όπου φαίνονται χαρακτηριστικά που υπάρχουν ζούγκλες. Συζητάνε για τη ζούγκλα και η νηπιαγωγός

καταγράφει σε ένα χαρτί ζώα της ζούγκλας, όπως της αναφέρουν τα παιδιά. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση και μόνο η Ε. είναι λίγο αφηρημένη. Η νηπιαγωγός κάνει διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά. Η Χ. δεν απάντησε στις ερωτήσεις, ο Α. και ο Π. απάντησαν· η Ε. έκανε λάθος αρχικά και τα άλλα παιδιά γέλασαν με την απάντησή της. Έπειτα απάντησε σωστά. Στη συνέχεια, τα παιδιά φτιάχνουν κολάζ με θέμα τη ζούγκλα και κολλάνε διάφορα ζώα της ζούγκλας. Οι εργασίες είναι ατομικές. Τα παιδιά είναι απορροφημένα στις εργασίες τους.

Εδώ τελειώνει και η παρατήρηση για την ημέρα αυτή.

#### Παρατήρηση 4<sup>η</sup>

28/01/09

Για την ημέρα αυτή η παρατήρηση, ξεκινάει με τις ελεύθερες δραστηριότητες. Ο Π. παίζει με τα αυτοκινητάκια και τα στρατιωτάκια και ο Α. με τα μεγάλα αυτοκίνητα· κινείται στο χώρο ξαπλωμένος πάνω τους. Η Χ. και η Ι. παίζουν μαζί με τα αλογάκια, ήρεμα και μιλώντας στα ελληνικά· πως είναι οικογένεια. Η Ε. σήμερα λείπει από την τάξη. Στη συνέχεια, ο Α. ξεκίνησε να ζωγραφίσει έναν ελέφанта.

Η νηπιαγωγός μαζεύει τα παιδιά στην παρεούλα και κάνουν προσευχή· όλα τα παιδιά συμμετέχουν. Έπειτα ακολουθεί γλωσσική δραστηριότητα, σχετική με το γράμμα Γ, γ· να το εντοπίσουν σε λέξεις. Τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν την εργασία, όπως αυτή γίνεται στην παρεούλα. Η Χ. δεν απαντάει στην ερώτηση της νηπιαγωγού, στον επόμενο όμως «γύρο» συμμετέχει. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες (νήπια και προνήπια). Στα νήπια δίνει να ασχοληθούν με φύλλα εργασίας σχετικά με τη δραστηριότητα και στα προνήπια σχηματίζει με χαρτοταινία πάνω στο χαλί συνεχόμενη γραμμή (γγγγγγ) πάνω στην οποία πρέπει τα παιδιά να περπατήσουν. Στα τραπέζια, λοιπόν, απασχολούνται ο Π., ο Α. και η Χ., ενώ στο χαλί η Ι. Στα τραπέζια, τα παιδιά εργάζονται ήσυχα και σε ήρεμους τόνους, συμμετέχουν σε συζητήσεις και δείχνουν να τα καταφέρνουν. Το ίδιο και η Ι., δεν δείχνει να συναντά δυσκολίες.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά αυτά είναι αρκετά κοινωνικά και δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα με τη γλώσσα. Παίζουν με τα υπόλοιπα παιδιά και έχουν θάρρος στο να συμμετέχουν στο παιχνίδι τους. Ασχολούνται με όρεξη με τις εργασίες τους και τις ολοκληρώνουν.

Με το τέλος των εργασιών και των δύο ομάδων, τα παιδιά ήταν ελεύθερα να παίξουν και να ασχοληθούν με ό, τι ήθελαν. Κάποια στιγμή, η Ι. είπε στα άλλα παιδιά ότι ο μπαμπάς της είναι στη Ρουμανία. Τα άλλα παιδιά δεν αντέδρασαν με άσχημο τρόπο. Ρώτησαν μόνο πώς μιλάνε και η Ι. είπε πως μιλάνε με το τηλέφωνο. Η Ι. ήταν λίγο στεναχωρημένη που ο μπαμπάς της έλειπε στη Ρουμανία. Τα άλλα παιδιά την καθησύχασαν. Μάλιστα ένα παιδάκι είπε χαρακτηριστικά «Ε...αφού μιλάτε στο τηλέφωνο!», με ύφος παρηγορητικό θα έλεγα. Ο Α. και ο Π., μαζί και με ένα άλλο παιδάκι, παίζουν με τα τουβλάκια· συνεργάζονται και παίζουν αρμονικά. Μέσα στα τουβλάκια είδαν δύο σημαίες και συζητούσαν έντονα για το αν είναι αλβανικές ή τούρκικες οι σημαίες. «Αυτή είναι η σημαία μου!», είπε ο Π., «Από την Αλβανία». Ο Π. έλεγε συνέχεια πως ξέρει τούρκικα, και πως ένας φίλος ή γνωστός μιλούσε τούρκικα. Τον ρώτησα, λοιπόν, ποιες λέξεις ξέρει στα τούρκικα, αλλά δεν μου έλεγε. Συνέχισε να μου λέει, πως πολεμήσανε με τους Τούρκους και θυμότανε πως κάποιοι κακοί με πιστόλια τους σκοτώσανε (προφανώς πρέπει να ήταν κάποια σκηνή από έργο...). Τους ρώτησα αν ξέρουν αλβανικά και μου είπε ο Π. «Εγώ είμαι αλβανικός! Και ο Α. είναι αλβανικός.». Έπειτα, ανέφεραν ότι η κυρία τους είπε να μην μιλάνε αλβανικά μέσα στη τάξη και πως κάποιες φορές κρύβονται για να μιλήσουν αλβανικά.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το πρόγευμα και κάπου εδώ τελείωσε και η σημερινή παρατήρηση, αλλά και γενικότερα η παρατήρηση σε αυτό το νηπιαγωγείο.

## **4. ΔΡΑΣΗ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ**

### **PROJECT – ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

#### **ΤΙΤΛΟΣ: «ΒΡΟΧΗ»**

#### **ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

06/05/2009 – 20/05/2009

### **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ**

- **ΕΡΕΘΙΣΜΑ**

Ζητούμενο της παρέμβασης στην τάξη είναι να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά, να εργαστούν για ένα κοινό σκοπό· να συνεργαστούν, να γνωρίσουν κάποια πράγματα για τις χώρες προέλευσης των άλλων παιδιών· λέξεις, τραγούδια, παραμύθια, να μάθουν για κοινά έθιμα και παραδόσεις. Καθώς «δανείστηκα» την τάξη για λίγες μέρες και η μόνη μου επαφή με τα παιδιά ήταν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, δεν ήμουν σε θέση να γνωρίζω τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα αντικείμενα που θα ήθελαν να γνωρίσουν, να ερευνήσουν και απασχοληθούν κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Για αυτό το λόγο, αναζήτησα κάποιο θέμα, επίκαιρο και που να σχετίζεται με άλλους λαούς, γειτονικούς ή όχι, και ακόμη περισσότερο με τις χώρες προέλευσης των παιδιών της τάξης.

Έπειτα από έρευνα, ανακάλυψα ένα κοινό έθιμο για τους βαλκανικούς λαούς (Μαγουλιώτης, 2009), την Περπερούνα ή Ντούντουλα (Peperuda, Dudulë, Dodola, Dudula, Dodola όπως ονομάζεται στις γειτονικές χώρες). Πρόκειται για ένα έθιμο, με το οποίο οι άνθρωποι παρακαλούσαν το θεό να τους φέρει βροχή, σε περιόδους ξηρασίας. Έντυναν, λοιπόν, ένα κορίτσι, συνήθως ορφανό, με διάφορα χόρτα, φύλλα και λουλούδια και γυρνούσαν από σπίτι σε σπίτι, στο χωριό και τραγουδούσαν το τραγούδι της Περπερούνας, ρίχνοντας νερό στο κορίτσι, σε ένα ταψί που αυτό κρατούσε στο κεφάλι του. Σε κάποια μέρη, κατασκεύαζαν ομοιώματα της Περπερούνας, από χόρτο ή από λάσπη, τα οποία και

κατέβρεχαν συμβολικά με νερό. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές του εθίμου, ανά περιοχή καθώς και πολλές εκδοχές του τραγουδιού της Περπερούνας· μια αρκετά αντιπροσωπευτική εκδοχή είναι η παρακάτω:

*Περπερούνα περπατεί  
Το Θεό παρακαλεί  
Για να ρίξει μια βροχή  
Μια βροχή μια σιγανή  
Για να γεν' τα στάρια μας  
Και τα καλαμπόκια μας  
Μπάρες μπάρες τα νερά  
Μπάρες μπάρες τα κρασιά*

Καθώς, το έθιμο αυτό προσφέρεται για εικαστικές δημιουργίες αλλά και για γνωριμία με τις γειτονικές χώρες, αποφάσισα να αποτελέσει το θέμα του σχεδίου εργασίας. Επιπλέον, το ευρύτερο θέμα «Βροχή», έχει πολλά να προσφέρει στα παιδιά· παροιμίες, ποιήματα, παραμύθια, τραγούδια, για αυτό και το κύριο θέμα του σχεδίου εργασίας είναι η Βροχή και περιέχει και το έθιμο της Περπερούνας.

Επιπλέον, τον τελευταίο καιρό, τον Μάιο, έβρεχε αρκετά, οπότε η Βροχή αποτελεί ένα αρκετά επίκαιρο θέμα. Ακόμη, ήρθα σε επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς της τάξης και με ενημέρωσαν ότι έχουν μιλήσει για τη βροχή στην αρχή της χρονιάς, γεγονός που θα βοηθήσει να επικεντρωθούμε στην γνωριμία με τις άλλες χώρες για το θέμα αυτό, και όχι σε θέματα φυσικής και φυσικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά ήδη γνωρίζουν για τη δημιουργία της βροχής και για το φυσικό φαινόμενο αυτό, οπότε μέσα από τη συζήτηση θα αντληθούν ερωτήματα διαφορετικής φύσεως.



## Α' ΦΑΣΗ

Η πρώτη φάση του σχεδίου εργασίας διήρκησε συνολικά 2 μέρες. Την πρώτη μέρα έγινε η συζήτηση, από την οποία και προέκυψαν τα δύο ιστογράμματα. Η ομαδοποίηση των παιδιών καθώς και η επιλογή των καθηκόντων της κάθε ομάδας, έγιναν την δεύτερη ημέρα. Την πρώτη μέρα έστειλα στους γονείς μια επιστολή για να τους ενημερώσω για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε, καθώς η συμμετοχή των γονέων είναι αναγκαία για το σχέδιο εργασίας και μπορούν να προσφέρουν πολλές πολύτιμες πληροφορίες και ειδικά οι αλλοδαποί γονείς. Τη δεύτερη μέρα, δημιούργησα επιστολές, ειδικά για το κάθε παιδί, όπου ενημέρωσα τους γονείς σε ποια ομάδα ανήκει το παιδί τους και τι θα μπορούσαν να προσφέρουν και να μας φέρουν στο νηπιαγωγείο, ανάλογα με τις ασχολίες της κάθε ομάδας. Θα ήταν πολύ χρήσιμο, να έρθουν στην τάξη να μας μιλήσουν για το έθιμο ή για ό,τι γνωρίζουν για τη βροχή, λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, να μας δώσουν κάποιο βιβλίο, κάποιο παραμύθι ή ακουστικό υλικό.

### • ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αφόρμηση για τη συζήτηση πήρα από τον καιρό, ο οποίος ήταν αρκετά βροχερός τις μέρες εκείνες. Έτσι, λοιπόν, συζητήσαμε για τη βροχή, σχετικά με το τι γνωρίζουν για τη βροχή και τι ήθελαν να μάθουν. Ήξεραν αρκετά πράγματα για τη βροχή, καθώς έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με αυτήν. Τα παιδιά ήταν αρκετά ομιλητικά και είχαν πολλές ιδέες. Σε κάποιες περιόδους όμως που δεν μιλούσαν αρκετά ή δεν μπορούσαν να σκεφτούν κάτι, τα υποβοηθούσα με τις κατάλληλες ερωτήσεις. Αφορμιζόμενη από τον χορό της βροχής, που ανέφερε ένα κοριτσάκι, τους ρώτησα μήπως γνωρίζουν κάποιο έθιμο για τον ίδιο σκοπό. Καθώς δεν πήρα κάποια απάντηση, τους ανέφερα το έθιμο της Περπερούνας, το οποίο γίνεται και στις γειτονικές χώρες· πράγμα που κίνησε την περιέργεια των παιδιών, και ακόμη περισσότερο των αλλοδαπών παιδιών. Με χαρά ανέφεραν πως είναι από την Αλβανία και συζητήσαμε λίγο για τις εμπειρίες τους σχετικά με την Αλβανία (αν έχουν πάει, αν έχουν συγγενείς εκεί, αν γνωρίζουν αλβανικά κτλ). Η συζήτηση αυτή, είχε ως αποτέλεσμα να εμπλουτιστεί το δεύτερο ιστόγραμμα, σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν για τη βροχή, με ερωτήσεις σχετικά με το πώς γράφεται η λέξη βροχή σε άλλες γλώσσες, για διάφορα τραγούδια κτλ (βλ. ιστόγραμμα παρακάτω). Σχεδόν όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση και έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα αυτό. Όταν τα παιδιά από την Αλβανία

μιλούσαν για τις εμπειρίες τους, τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούσαν τη συζήτηση, πράγμα που έδωσε θάρρος σε αυτά τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν.

Συνεπώς, με τα παιδιά έκανα μια αρκετά καλή συζήτηση στην οποία μίλησαν για τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα, αλλά και εξέφρασαν τις απορίες τους για πράγματα που επιθυμούν να μάθουν για τη βροχή και σε σχέση με τις άλλες χώρες, ώστε να γνωρίσουν τις χώρες προέλευσης των συμμαθητών τους και να έρθουν πιο κοντά με αυτούς. Τα ιστογράμματα που δημιουργήθηκαν (εικόνες: βλ. σελ 135), είναι τα παρακάτω:

- ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ

### ΤΙ ΞΕΡΟΥΜΕ



### Τι ξέρουμε

- Όταν βρέχει έχει σύννεφα
- Όταν έχει ήλιο δεν βρέχει
- Ο χορός της βροχής
- Όταν βρέχει κάνει κρύο
- Όταν βρέχει, βγαίνει το ουράνιο τόξο
- Όταν βρέχει μεγαλώνουν τα σιτάρια
- Όταν πέφτει η βροχή ποτίζονται τα λουλούδια
- Κρατάμε ομπρέλα για να μην βραχούμε
- Όταν βρέχει περνάει από τους σωλήνες και πίνουμε νερό
- Όταν βρέχει, κλαίει το σύννεφο

## ΤΙ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ



### Τι θέλουμε να μάθουμε

- Τι κάνουμε για να φέρουμε τη βροχή;
- Πώς λέγεται και γράφεται η βροχή στις άλλες γλώσσες;
- Πώς γίνεται το έθιμο (Περπερούνα) στις άλλες χώρες;
- Υπάρχουν τραγούδια για τη βροχή;
- Υπάρχουν παραμύθια για τη βροχή;
- Υπάρχουν παιχνίδια για τη βροχή;

- ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Οι ερωτήσεις των παιδιών, όπως φαίνονται και στο ιστόγραμμα, τις ομαδοποίησα σε δύο μεγάλες ομάδες, τις παρακάτω:

1. Η Βροχή (8 παιδιά)
2. Η Περπερούνα (8 παιδιά)

(Κάποια παιδιά έλειπαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του σχεδίου εργασίας, οπότε συμμετείχαν στις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα την ημέρα που ήρθαν στο νηπιαγωγείο)

Η κάθε ομάδα, λοιπόν, ασχολήθηκε με κάποια ερωτήματα, και κυρίως μέσα από δραστηριότητες εικαστικών που προάγουν τη συνεργασία μέσα από την εργασία σε ομάδες. Έτσι, λοιπόν, η ομάδα της Βροχής ασχολήθηκε με διάφορα τραγούδια, παραμύθια, παιχνίδια αλλά και λέξεις σχετικές με τη βροχή και η ομάδα της Περπερούνας με το έθιμο αυτό. Υπήρξαν και εργασίες που έγιναν στην ολομέλεια ώστε να μπορούν τα παιδιά να συζητήσουν όλα και να ακουστούν όλες οι απόψεις των παιδιών και επιπλέον, να έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να ασχοληθούν με κάποιες δραστηριότητες.

- ΟΜΑΔΕΣ

Όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες των οκτώ ατόμων· η ομάδα της Βροχής και η ομάδα της Περπερούνας, οι οποίες κατά τη διάρκεια των εργασιών χωρίστηκαν και σε επιμέρους ομάδες. Η ομάδα της Περπερούνας, ασχολήθηκε με το έθιμο, γνωρίζοντας περισσότερες λεπτομέρειες και κατασκευάζοντας ομοιώματα της Περπερούνας με διάφορα υλικά. Η ομάδα της Βροχής, ασχολήθηκε με παραμύθια, τραγούδια, παροιμίες και λέξεις σχετικές με τη βροχή μέσα από διάφορες εικαστικές δραστηριότητες. Έτσι, λοιπόν, μπορώ να πω πως όλες οι ερωτήσεις του ιστογράμματος καλύφθηκαν με τις εργασίες των ομάδων.

- ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΜΗΘΕΙΩΝ

Με την κάθε ομάδα ξεχωριστά γράψαμε επιστολές στους γονείς, ώστε και να έρθουν στη τάξη να μας μιλήσουν για ό,τι γνωρίζουν, αλλά και να μας προμηθεύσουν με βιβλία, παραμύθια, CD, υλικά που ίσως χρειαζόμαστε, παιχνίδια. Δυστυχώς, οι γονείς δεν ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα. Κυρίως, λόγω του ότι εργάζονται τις πρωινές ώρες κι έτσι δεν μπόρεσαν να έρθουν στην τάξη. Μόνο μια μητέρα μας προμήθευσε με διάφορα φύλλα δέντρων, τα οποία χρειαζόμασταν για την κατασκευή της Περπερούνας και ακόμη μία μας έδωσε ένα ποίημα



σχετικό με τη βροχή, με το οποίο ασχολήθηκε η ομάδα της Βροχής. Από τη μεριά μου, αναζήτησα κάποιο σύλλογο μεταναστών στον Βόλο και πράγματι βρήκα τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών Ν. Μαγνησίας ILIRIA, μόνο που ήταν κλειστός. Έτσι, το σχέδιο εργασίας βασίστηκε σε δική μου αναζήτηση, αναφορικά με τις πληροφορίες και το υλικό. Χρησιμοποίησα κάποια βιβλία της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου για συγκέντρωση υλικού και κάποια δικά μου βιβλία, αλλά και πληροφορίες από το διαδίκτυο: ποιήματα που βρήκα, τραγούδια και παροιμίες. Επίσης, χρησιμοποίησα υλικό από το νηπιαγωγείο, όσον αφορά μαρκαδόρους, χαρτί Α4, ψαλίδια, αλλά και κάποια επιπλέον ειδικά υλικά, που χρειαζόμασταν, όπως πηλό, χόρτο-άχυρο, κτλ.

- **ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΑΘΕΣΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η περίοδος που επισκέφτηκα το νηπιαγωγείο για το σχέδιο εργασίας ήταν από 06/05/09 με 20/05/2009. Συνολικά, τα ερωτήματα που θέσανε τα παιδιά, καθώς και οι εργασίες που σχεδιάσαμε, υλοποιήθηκαν σε οχτώ μέρες, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και ικανοποιώντας κάθε τους απορία και περιέργεια για το συγκεκριμένο θέμα.

## **Β' ΦΑΣΗ**

Η δεύτερη φάση διήρκεσε συνολικά 6 μέρες. Τα ιστογράμματα βρίσκονταν αναρτημένα συνεχώς στη γωνιά της συζήτησης, ώστε να μπορούν να τα βλέπουν τα παιδιά όποτε θέλουν και να τα περιεργάζονται. Κάθε μέρα ξαναβλέπαμε το ιστόγραμμα, μήπως τυχόν προκύψουν τυχόν ερωτήματα στα παιδιά: πράγμα που τελικά δεν έγινε.

Η ενημέρωση των γονέων έγινε νωρίτερα, κατά την πρώτη φάση του σχεδίου εργασίας, για διάφορα υλικά και πληροφορίες, χρήσιμες για την πραγματοποίηση των εργασιών μας. Όπως, προαναφέρθηκε είχαμε μικρή ανταπόκριση από τους γονείς. Θα ήταν αρκετά βοηθητική η συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας, καθώς θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις των παιδιών με πληροφορίες από τις χώρες καταγωγής τους. Στο διαδίκτυο, δεν βρήκα αρκετές πληροφορίες στην αγγλική γλώσσα για το έθιμο της Περπερούνας και τη βροχή, γεγονός που κατέστησε το σχέδιο εργασίας αρκετά φτωχό και βασικό, αναφορικά με στοιχεία από την Αλβανία και τις άλλες βαλκανικές χώρες. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι

γονείς, λοιπόν, και ίσως να τραγουδήσουν στα παιδιά στη γλώσσα τους· να γνωρίσουν μια άλλη γλώσσα, πράγμα που τελικά δεν έγινε. Επιπλέον, ο Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών Ν. Μαγνησίας, ήταν κλειστός και συνεπώς, δεν μπορέσαμε να πραγματοποιήσουμε επίσκεψη ή να καλέσουμε κάποιον άνθρωπο να μας μιλήσει από εκεί.

Κατά τη διάρκεια των εργασιών της δεύτερης φάσης του σχεδίου εργασίας και όπου ήταν απαραίτητο, παρουσίασα στα παιδιά διάφορες δεξιότητες· κυρίως κατασκευαστικού χαρακτήρα, καθώς το project αυτό στοχεύει στη συνεργασία μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων. Κάποια παιδιά, κατείχαν γνώσεις γύρω από τη χρήση κάποιων υλικών, ενώ κάποια άλλα δεν είχαν «ξαναδουλέψει» με αυτά, οπότε υπήρξε μια παρουσίαση δεξιοτήτων προτού περάσουν τα παιδιά στις εργασίες τους.

Κατά τη δεύτερη φάση, λοιπόν, ασχοληθήκαμε με τις εργασίες που συμφωνήσαμε στις ομάδες και κάναμε και κάποιες δραστηριότητες στην ολομέλεια της τάξης.

#### • ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το σχέδιο εργασίας αυτό, υπό τον τίτλο «Βροχή», έχει σκοπό να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά, να δυναμώσουν οι σχέσεις τους, να συνεργαστούν, ενώ παράλληλα γνωρίζουν πράγματα το ένα για το άλλο και τη χώρα καταγωγής του. Έτσι, λοιπόν, θα κατακτήσουν γνώσεις για τη βροχή και το έθιμο της Περπερούνας, όπως γίνεται στη Ελλάδα, αλλά και πληροφορίες από άλλες χώρες, και να ασχοληθούν με τα εικαστικά, δουλεύοντας σε ομάδες.

Την τρίτη μέρα, λοιπόν, (08/05/09) απασχόλησα και τις δύο ομάδες. Αρχικά, διάβασα στην ομάδα της Βροχής ένα παραμύθι από τη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου, με τίτλο «Ο καλός συννεφούλης». Συνοπτικά, το παραμύθι ανέφερε την ιστορία ενός σύννεφου, το οποίο ταξίδευε στον ουρανό, όπου πέρασε από μια ξερή, άνυδρη χώρα και άκουσε την προσευχή ενός παιδιού, που έκλαιγε, για βροχή, ώστε να ποτιστούν τα χωράφια, να δροσιστούν τα ζώα, τα δέντρα και ο τόπος. Το σύννεφο, όμως, ήταν αρκετά μικρό και για αυτό κάλεσε τους φίλους του, τα άλλα σύννεφα, ώστε να ενώσουν τις δυνάμεις τους, και να ρίξουν μια δυνατή βροχή και να πάρει ξανά ζωή η χώρα αυτή. Στο τέλος, όλοι μαζί και το παιδάκι τραγουδάνε χαρούμενα, καθώς ποτίστηκε η γη και όλοι είναι ευτυχισμένοι. Μετά το παραμύθι, με τα παιδιά της ομάδας συζητήσαμε για το νόημα της ιστορίας και μιλήσαμε και για τα τρία ποιήματα που περιείχε. Μιλήσαμε, λοιπόν, για

τη χρησιμότητα της βροχής για τους ανθρώπους και τα ζώα, για τη φιλία και για τη συνεργασία για έναν κοινό σκοπό. Τα παιδιά ήταν ομιλητικά και έλεγαν τις απόψεις τους. Στη συνέχεια, αποφασίσαμε τι θα κάνουμε με το παραμύθι. Η ομάδα της Βροχής, χωρίστηκε σε δύο μικρότερες ομάδες και η μία ζωγράφισε όλο το παραμύθι και η άλλη το ποίημα-προσευχή του μικρού παιδιού. Ζωγράφισαν με μαρκαδόρους σε χαρτί του μέτρου, δύο μεγάλες ομαδικές ζωγραφιές. (εικόνες: βλ. σελ.136 )

Ενώ η ομάδα της Βροχής, ζωγράφιζε, απασχόλησα και την ομάδα της Περπερούνας. Στην αρχή, συζητήσαμε για το έθιμο της Περπερούνας, αναφέροντας τη διαδικασία, τον στολισμό της Περπερούνας και το τραγούδι. Ακόμη, συζητήσαμε για τη χρησιμότητα του εθίμου, όπου κυρίως ήθελα να ακούσω τις δικές τους απόψεις. Στη συνέχεια, με τα παιδιά φτιάξαμε κούκλες-ομοιώματα της Περπερούνας με χόρτο και άχυρο. Η ομάδα της Περπερούνας, χωρίστηκε σε δύο επιμέρους ομάδες και η καθεμιά κατασκεύασε από μία κούκλα. Όπου χρειάζονταν βοήθεια, τα βοηθούσα, δείχνοντάς τους και τις κατάλληλες δεξιότητες για να χειριστούν το υλικό αυτό. Επειδή, όμως η ώρα είχε περάσει αρκετά φτιάξαμε μόνο τη μορφή της κούκλας και τις επόμενες μέρες, θα συνεχίζαμε με την διακόσμηση. (εικόνες: βλ. σελ. 137)

Την τέταρτη μέρα του σχεδίου εργασίας (11/05/09), απασχόλησα την ομάδα της Περπερούνας. Με την ομάδα αυτή, λοιπόν, συνεχίσαμε την κατασκευή των κουκλών και συγκεκριμένα με τη διακόσμηση. Τα παιδιά στις ομάδες, χρησιμοποίησαν διάφορα υλικά: φύλλα δέντρων, κορδελίτσες, μαλλιά, χαρτονάκια... Αποφάσιζαν πού θα τοποθετήσουν το κάθε υλικό και με ποιο τρόπο θα το κολλήσουν. Η κούκλες είχαν μια φυσική μορφή, όσον αφορά το χρώμα και το υλικό και τα παιδιά έδειχναν ευχαριστημένα με το αποτέλεσμα. Έπειτα, κρεμάσαμε τις κούκλες σε περίοπτη θέση στην τάξη. (εικόνες: βλ. σελ.137 )

Την πέμπτη μέρα του project (12/05/09), εργαστήκαμε στην ολομέλεια της τάξης. Αρχικά, συζητήσαμε για τη βροχή και αυτή τη φορά ακούστηκαν οι απόψεις όλων των παιδιών, από όλες τις ομάδες. Έπειτα, μιλήσαμε για τις άλλες χώρες και μίλησαν αρκετά και τα παιδιά από την Αλβανία. Στη συνέχεια, έδειξα στα παιδιά λέξεις στις γειτονικές χώρες: τις διαβάσαμε και τις είπαμε. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, οι λέξεις που έμαθα στα παιδιά ήταν η βροχή, το σύννεφο, ο φίλος και το παιδί: στα τούρκικα, τα αλβανικά, τα ρουμάνικα, τα αγγλικά και τα ιταλικά. Τα παιδιά παρατήρησαν, τις λέξεις, το

διαφορετικό αλφάβητο των γλωσσών αυτών και το άκουσμα των λέξεων. Όταν ανέφερα τις αλβανικές λέξεις, ρωτούσα τα παιδιά από την Αλβανία, για επιβεβαίωση, γεγονός που τους έδωσε μεγάλη χαρά και θάρρος.

Στη συνέχεια, στην ολομέλεια της τάξης, μιλήσαμε για το έθιμο της Περπερούνας, όπου η ομάδα της Περπερούνας ανέφερε στα άλλα παιδιά ό,τι έμαθε για αυτό. Έπειτα, με τα παιδιά ακούσαμε το τραγούδι της Περπερούνας σε δύο εκδοχές: μία πιο λυρική και μία παραδοσιακή. Με τα παιδιά, παρατηρήσαμε τις διαφορές των δύο τραγουδιών, στη φωνή, τα όργανα μουσικής, στο ρυθμό και το ύφος, αλλά και στα λόγια τους. Μετά από δύο τρεις επαναλήψεις, τα παιδιά έμαθαν τους στίχους του τραγουδιού της Περπερούνας και το τραγουδήσαμε. Μάλιστα, άρεσε τόσο στα παιδιά που το ηχογραφήσαμε, ώστε το τραγούδι τους να βρίσκεται στην τάξη και να είναι σε θέση να το ακούσουν όταν το επιθυμούν. (εικόνες: βλ. σελ. 138)

Στη συνέχεια της δεύτερης φάσης του σχεδίου εργασίας, την έκτη μέρα εργασιών (18/05/09) απασχόλησα την ομάδα της βροχής. Συζητήσαμε για τραγούδια, ποιήματα και παροιμίες σχετικές με τη βροχή. Μια μητέρα μας έδωσε ένα ποίημα (βλ. παρακάτω) το οποίο και διάβασα στα παιδιά. Τραγουδήσαμε το τραγούδι «βρέχει χιονίζει, τα μάρμαρα ποτίζει...» με τα παιδιά, αφού πρώτα το επανέλαβα 2-3 φορές, καθώς δεν το γνώριζαν όλα τα παιδιά. Επιπλέον, διάβασα στα παιδιά κάποιες παροιμίες που να είναι σχετικές με τη βροχή. Τα παιδιά αποφάσισαν να ζωγραφίσουν δύο από αυτές τις παροιμίες, αφού χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα με την παροιμία «Αν βρέξει ο Απρίλης δυο νερά κι ο Μάης άλλο ένα, να δεις σταφύλια σαν παιδιά και πίτες σαν αλώνια» και η άλλη με την παροιμία «Ήλιος και βροχή, παντρεύονται φτωχοί: ήλιος και φεγγάρι, παντρεύονται γαϊδάροι». Ζωγράφισαν σε μεγάλο χαρτί, ομαδικά, με μαρκαδόρους, αφού αποφάσισαν τί θα ζωγράφιζαν ακριβώς για να απεικονιστεί η παροιμία. Στη συνέχεια, τα παιδιά ζήτησαν να γράψουν τις λέξεις που μάθανε την προηγούμενη φορά. Έτσι, κόλλησα σε έναν πίνακα τα χαρτονάκια με τις λέξεις ώστε να τις βλέπουν όλα τα παιδιά, και κάναμε μία επανάληψη τις λέξεις. Προς μεγάλη μου έκπληξη, τα παιδιά θυμόντουσαν αρκετές λέξεις. Στη συνέχεια, αντιγράφανε τις λέξεις στις εργασίες τους και συνέχισαν με τις ζωγραφιές, έως ότου τις ολοκλήρωσαν. (εικόνες: βλ. σελ. 139)

Την έβδομη μέρα των εργασιών του project (19/05/09), εργάστηκε η ομάδα της Περπερούνας. Μιλήσαμε ξανά για το έθιμο της Περπερούνας και ακόμη για τα ομοιώματα που φτιάχνανε σε κάποιες περιοχές από λάσπη ή πηλό, και κυρίως το λόγο που τα φτιάχνανε με αυτό το υλικό και το συμβολισμό του. Χωριστήκαμε λοιπόν, σε δύο ομάδες: η μία έφτιαξε τα ομοιώματα της Περπερούνας από πηλό (εικόνες: βλ. σελ.140)και η άλλη ομάδα αποφάσισε να ζωγραφίσει την Περπερούνα, όπως τη φαντάζεται από τις περιγραφές που έγιναν κατά τις συζητήσεις όλες αυτές τις μέρες (εικόνες: βλ. σελ.141). Η ομάδα που κατασκεύασε τα ομοιώματα, παρουσίασε κάποιες δυσκολίες καθώς τα παιδιά δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει πηλό και έτσι του υπέδειξα τον τρόπο χρήσης του υλικού και τα βοηθούσα όταν χρειαζόταν. Στην άλλη ομάδα, έδειξα τις ονομασίες της Περπερούνας σε διάφορες γλώσσες, ώστε να τις αντιγράψουν στις ζωγραφιές τους. Η ομάδα της Περπερούνας έδειξε πολύ ευχαριστημένη από το αποτέλεσμα των δημιουργημάτων τους.

Την όγδοη και τελευταία μέρα του σχεδίου εργασιών (20/05/09), απασχόλησα τα παιδιά, τόσο στην ολομέλεια της τάξης, όσο και την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Πιο αναλυτικά, στην ολομέλεια συγκεντρωθήκαμε στην παρεούλα και διάβασα στα παιδιά ένα παραμύθι: «Το μπλε σύννεφο», του T. Ungerer. *Με λίγα λόγια, το παραμύθι αυτό μιλάει για ένα μπλε σύννεφο, ανέμελο· το οποίο δεν έκανε ό,τι τα άλλα σύννεφα, δεν έβρεχε και του άρεσε να ταξιδεύει στον κόσμο, βάφοντας ό,τι άγγιζε μπλε. Και μια μέρα, είδε μια πόλη που καιγόταν. Καθώς, πλησίασε είδε σφαγές και λεηλασίες· άνθρωποι από όλες τις φυλές του κόσμου πολεμούσαν μεταξύ τους. Έτσι, το μπλε σύννεφο αποφάσισε να ρίξει μια βροχή για να σώσει την πόλη αυτή, βάφοντάς την μπλε. Τώρα ήταν όλοι μπλε και οι άνθρωποι πανηγύριζαν· έγινε ειρήνη. Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, μιλήσαμε με τα παιδιά, για το νόημα του παραμυθιού, για τους λόγους για τους οποίους έγινε ειρήνη και άκουσα τις απόψεις τους. Το παραμύθι άρεσε πολύ στα παιδιά. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να είμαστε αγαπημένοι ανεξάρτητα από το χρώμα και την καταγωγή του καθενός.*

Στη συνέχεια, η ομάδα της Περπερούνας αποφάσισε να κατασκευάσει ομοιώματα Περπερούνας, με χρωματιστή πλαστελίνη, από τα υλικά της τάξης. Τα παιδιά ήταν αρκετά εξοικειωμένα με την πλαστελίνη και χρησιμοποιούσαν κάποια εργαλεία της τάξης, ειδικά για το υλικό αυτό. Παρατήρησα πως πολλά παιδιά τοποθέτησαν και ένα ταψί στο κεφάλι της Περπερούνας, το οποίο το άντλησαν από την περιγραφή της κοπέλας που έντυναν ως Περπερούνα κατά το έθιμο. (εικόνες: βλ. σελ. 143)



Ταυτόχρονα, απασχόλησα και την ομάδα της Βροχής. Διάβασα στα παιδιά το ποίημα που έφερε μια μητέρα στην τάξη. Το ποίημα είναι το παρακάτω:

*Η Βροχή, της Ντίνας Χατζηνικολάου*

*Έστησε χορό η βροχή  
Κι οι γλυκές της τρίλιες  
Τρυφερό νανούρισμα  
Πίσω από τις τρίλιες.*

*Μια μυτούλα κόλλησε  
Στο θαμπό το τζάμι  
Έξω ο δρόμος έγινε  
Βρώμικο ποτάμι...*

*Δύο καρεκλοπόδαρα  
Κάνουν μακροβούτι  
Μια σανίδα κυνηγά  
το κονσερβοκούτι...*

*Κι η Λενιώ μας έγινε  
Μούσκεμα – τι τρέλα!  
Από φόβο μη... βραχεί  
Η καινούργια ομπρέλα!*

Η ομάδα, λοιπόν, αποφάσισε να φτιάξει ένα βιβλίο για το ποίημα αυτό. Έτσι, αποφάσισαν ποιον στίχο θα ζωγραφίσει ο καθένας, ώστε το βιβλίο να περιέχει τα κύρια σημεία του ποιήματος. Απασχολήθηκαν με τις εργασίες τους με μεγάλη χαρά, ενώ προσπαθούσαν να μάθουν το ποίημα. Έπειτα, συρράψαμε τις ζωγραφιές με τη σειρά που αποφάσισαν να μπου οι ζωγραφιές και έγραψα κάποιους από τους στίχους πάνω από τις ζωγραφιές των παιδιών. (εικόνες: βλ. σελ. 142)

## **Γ' ΦΑΣΗ**

Στο τέλος της τέταρτης μέρα, συγκεντρωθήκαμε στην γωνιά της συζήτησης και ξανακοιτάξαμε τα ιστογράμματα. Τα παιδιά μίλησαν για όλα όσα κάναμε όλες αυτές τις μέρες του σχεδίου εργασίας. Έδειχναν ευχαριστημένα με τις εργασίες και τις κατασκευές τους και πως έμαθαν πολλά πράγματα τόσο για το έθιμο της Περπερούνας, το οποίο είναι κοινό για τις γειτονικές με την Ελλάδα χώρες, αλλά και για τη βροχή, μέσα από παραμύθια που τονίζουν τη συναδελφικότητα των ανθρώπων και τη ειρήνη, και ακόμη μέσα από τραγούδια, παροιμίες. Έμαθαν ακόμη λέξεις από άλλες χώρες, σχετικές με τη βροχή.

Τα παιδιά αποφάσισαν να κάνουν επίδειξη, η κάθε ομάδα ξεχωριστά των κατασκευών τους και των γνώσεών τους. Η ομάδα της Βροχής έδειξε τις ομαδικές ζωγραφιές της και ανέφερε εν συντομία το παραμύθι και τις παροιμίες στην άλλη ομάδα, και επιπλέον το βιβλίο του ποιήματος που έφτιαξαν εκείνη τη μέρα. Η ομάδα της Περπερούνας, αναβίωσε το έθιμο, τραγουδώντας το τραγούδι και επιδεικνύοντας τα ομοιώματα της Περπερούνας. Στη συνέχεια, τα παιδιά της ομάδας ανέφερε τον τρόπο κατασκευής των ομοιωμάτων αλλά και λεπτομέρειες σχετικές με το έθιμο της Περπερούνας. Και οι δύο ομάδες ήταν σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις των άλλων παιδιών και να εκφράσουν τις εμπειρίες που έζησαν όλες αυτές τις μέρες. (εικόνες: βλ. σελ.144)

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Σε γενικές γραμμές, η συνολική εμπειρία του σχεδίου εργασίας μου άφησε ποικίλα συναισθήματα. Κατά τη γνώμη μου, πολλοί παράγοντες επηρέασαν την έκβαση της παρέμβασης μου. Αρχικά, ήμουν «περαστική» σε μια τάξη· δεν γνώριζα τα παιδιά, τις ικανότητες και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που ίσως κατέχουν. Πληροφορήθηκα για αυτές από τις νηπιαγωγούς της τάξης. Ακόμη, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα μαζί μου, οπότε το γεγονός αυτό δυσχέρανε την έκβαση κάποιων εργασιών και δραστηριοτήτων στην τάξη. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά δεν έχουν «γνωριστεί» με τη διαδικασία ενός σχεδίου εργασίας, αλλά ούτε και οι νηπιαγωγοί

έδειξαν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτό, με αποτέλεσμα να το αποφεύγουν. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, μου τόνιζαν κάποια «σημεία» του project, όπως ότι οι εργασίες των παιδιών σε πολλές ομάδες, είναι αδύνατο, κατά τα λεγόμενά τους, να γίνουν σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Τα παιδιά, λοιπόν, δεν έχουν συνηθίσει να έχουν τον κύριο λόγο πάνω σε μία δραστηριότητα· δεν έχουν μάθει να αναζητούν πληροφορίες, να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις ασχολίες τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες...

Αρχικά, κατά τη διαμόρφωση των ιστογραμμάτων, μπορώ να πω πως τα παιδιά ήταν αρκετά ομιλητικά, σχεδόν όλα. Είχαν πολλές ιδέες και απόψεις και έγινε μια πολύ ωραία συζήτηση. Κατά τη δημιουργία του δεύτερου ιστογράμματος (τι θέλουμε να μάθουμε), τα παιδιά συνάντησαν κάποιες δυσκολίες στο να εκφράσουν τις απορίες τους, πράγμα που ξεπεράστηκε με την δική μου καθοδήγηση και υποβοήθηση, με τις κατάλληλες ερωτήσεις που έκανα. Επεξήγησα τη διαδικασία και το θέμα με λίγα λόγια και σύντομα ακούστηκαν αρκετές ερωτήσεις.

Από τα παιδιά σε γενικές γραμμές, είμαι αρκετά ικανοποιημένη. Ήταν αρκετά υπεύθυνα για τις εργασίες τους και η κάθε ομάδα είχε πάρει το ρόλο της στα σοβαρά. Η αλήθεια, είναι όμως, πως τα παιδιά δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένα να δουλεύουν σε ομάδες. Υπήρχε συνεχώς διαφωνία για το ποιός θα κάνει τί, δεν μπορούσαν να αποφασίσουν μέσα στην ομάδα και να κάνουν κάποιες παραχωρήσεις. Ήταν φανερό, πως μέχρι στιγμής δούλευαν σε ατομικές εργασίες. Επιπλέον, αποσπούνταν η προσοχή τους όταν οι ομάδες ασχολούνταν με διαφορετικές εργασίες. Υπήρχαν βέβαια και κάποια παιδιά που βοηθούσαν τα άλλα όταν χρειάζονταν και έπαιρναν κάποιες πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα. Παρόλα αυτά, παρατήρησα ότι κατά την διάρκεια του project υπήρξε μια μικρή βελτίωση των κωλυμάτων αυτών· ήταν λίγο πιο συνεργάσιμα από ότι στις αρχές και λειτουργούσαν στις ομάδες πιο αρμονικά. Επίσης, υπήρχαν λιγότερες διαφωνίες.

Το σχέδιο εργασίας αυτό, με θέμα τη Βροχή, προσφέρεται για μάθηση και μπορώ να πω πως τα παιδιά ανέπτυξαν μια πορεία κατάκτησης της μάθησης. Η πορεία αυτή περιελάμβανε σε κάθε δραστηριότητα, συζήτηση-συλλογή πληροφοριών-χρήση γνώσεων. Με τα παιδιά, λοιπόν, αρχικά συζητούσαμε για ό,τι κάναμε, έπειτα επεξεργαζόμασταν τις πληροφορίες και το υλικό που είχαμε, περιεργαζόμασταν τους τρόπους χρήσης των υλικών ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά κατέκτησαν τις νέες γνώσεις και μπορούσαν, κατά τη διάρκεια της παρουσίας, να διαφωτίσουν τα υπόλοιπα παιδιά.

Συνολικά, είμαι αρκετά ικανοποιημένη με την έκβαση του σχεδίου εργασίας που πραγματοποίησα ως παρέμβαση για τους σκοπούς της πτυχιακής εργασίας μου. Το θέμα προσφέρονταν για πολλές δραστηριότητες και κατάκτηση πολλών δεξιοτήτων και γνώσεων από τα παιδιά. Οι δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας, ήταν ευχάριστες για τα παιδιά, καθώς αυτά είχαν τον κύριο λόγο στην επιλογή τους. Τα παιδιά δεν έχασαν στιγμή το ενδιαφέρον τους και ήταν πάντα απασχολημένα με τις εργασίες τους. Το project, λοιπόν οδηγήθηκε στην ολοκλήρωση με επιτυχία, χωρίς να αμεληθούν κάποιες από τις εργασίες που είχαν αποφασίσει τα παιδιά να ασχοληθούν. Εγώ, από τη μεριά μου, προσπάθησα να βοηθήσω τα παιδιά όσο μπορούσα ώστε να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις τεχνικές. Αφού δεν είχα βοήθεια από τους γονείς, αναφορικά με τη συλλογή υλικού για το σχέδιο εργασίας, τροφοδοτούσα τα παιδιά με τις πληροφορίες που είχαν αναζητήσει και συλλέξει. Παρόλα αυτά, στόχος μου ήταν να έχω τον δευτερεύοντα ρόλο, αφήνοντας τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αποφασίζουν. Βοηθούσα τα παιδιά, όποτε το έκρινα απαραίτητο και προσπαθούσα να τα βάλω να σκεφτούν τα ίδια τις λύσεις στις απορίες που είχαν κατά τη διάρκεια των εργασιών.

Επιπλέον, έως ένα βαθμό μπορώ να πω πως ικανοποιήθηκε ο στόχος της παρέμβασής μου, καθώς παρατηρώντας τις συμπεριφορές των παιδιών, είδα κάποιες αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών και ένα ενδιαφέρον για το άκουσμα των ξένων χωρών. Όλα αυτά θα αναλυθούν περαιτέρω στην επόμενη ενότητα. Είμαι, αρκετά ικανοποιημένη καθώς η παρέμβαση μου στην τάξη αυτή, ήταν αρκετά επιτυχημένη και όσον αφορά το σχέδιο αυτό, διαδικαστικά, αλλά και όσον αφορά το αποτέλεσμα, το οποίο και σχετίζεται με τον βασικό σκοπό της πτυχιακής μου εργασίας: την ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη συμβολή των εικαστικών σε αυτό.

## **5. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ**

### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Λίγες εβδομάδες μετά την παρέμβασή μου με το σχέδιο εργασίας «Η βροχή», έκανα μία επίσκεψη στην τάξη αυτή, στο 33<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βόλου, προκειμένου να παρατηρήσω τα παιδιά να εξετάσω το κλίμα που επικρατεί στην τάξη αφότου έφυγα, τις σχέσεις των παιδιών και κατά πόσο «επηρεάστηκαν» από την παρέμβαση που έκανα. Δυστυχώς, η παρατήρηση αυτή πραγματοποιήθηκε λίγο καθυστερημένα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς για το νηπιαγωγείο, συγκεκριμένα στις 11/06/2009. Οι νηπιαγωγοί με δέχτηκαν εκείνη τη μέρα, καθώς ήταν τελευταία εβδομάδα και δεν πραγματοποιούσαν στην τάξη δραστηριότητες, αλλά προετοιμάζονταν για την τελική γιορτή, η οποία θα λάμβανε χώρα το απόγευμα της 11<sup>ης</sup> Ιουνίου. Την μέρα αυτή, λοιπόν, προγραμματίζαν να κάνουν την τελική πρόβα για τη γιορτή και να γιορτάσουν τα γενέθλια ενός παιδιού. Παρόλα αυτά, εκπλήρωσα την παρατήρησή μου, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και της πρόβας, αλλά και συζήτησα με τις νηπιαγωγούς για τις σχέσεις των παιδιών, από το τέλος της παρέμβασής μου έως τότε. Η ενέργειά μου αυτή, σκοπό έχει να αποδώσει πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής μου, αναφορικά με τον στόχο της, σε ένα πιο ευρύ χρονικό πλαίσιο.

Παρατήρηση

11/06/2009

Η παρατήρησή μου στην τάξη, ξεκινάει κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι νηπιαγωγοί βρίσκονται στην αυλή ετοιμάζοντάς την για την πρόβα και για τη γιορτή. Σε ένα τραπέζι, μια ομάδα παιδιών ζωγραφίζει ενώ παράλληλα συζητά. Μέσα στην ομάδα είναι και ο Α., ένα από τα παιδιά από την Αλβανία. Η ομάδα αυτή, συνυπάρχει αρμονικά: κάθονται σαν ομάδα, παρόλο που ζωγραφίζουν ατομικά. Κάποιες στιγμές μιλάνε πιο έντονα, κάποιες πιο ήρεμα και συχνά πυκνά τραγουδάνε διάφορα παιδικά τραγούδια. Γενικότερα το κλίμα στην τάξη είναι πολύ ανέμελο, περιμένοντας προφανώς, την πρόβα και τον εορτασμό των γενεθλίων.



Κάποια στιγμή, ακούγεται ένα παιδάκι, το οποίο ρώτησε τον Α. «Πού θα πάς;» και ο Α. απάντησε «Στην Αλβανία». Προφανώς ρώτησε πού θα περάσει το καλοκαίρι του ο Α. Γενικά, μιλάνε χωρίς να μαλώνουν και το κλίμα στο τραπέζι αυτό είναι πολύ ήρεμο.

Στην άλλη πτέρυγα, στην άλλη αίθουσα, τα υπόλοιπα παιδιά παίζουν χωρίς να μαλώνουν. Ο Π. (παιδί από την Αλβανία) παίζει με τα τουβλάκια μαζί με ένα άλλο παιδί. Πολλές φορές, έρχεται ο Α. να δει τι κάνουν. Κάποια στιγμή το παιδί αυτό βάζει ένα παιχνίδι σε ένα ψηλό ράφι. Ο Α. ρώτησε γιατί το έβαλε εκεί πάνω και αυτός απάντησε «Για να παίζουμε όταν δεν είσαι εσύ!». Ο Α. δεν αντέδρασε, και τα παιδιά συνέχισαν να παίζουν χωρίς κάποιο πρόβλημα. Παρόλα αυτά στην συνέχεια δεν παρουσιάστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Τα παιδιά έπαιζαν μεταξύ τους και συχνά συμμετείχαν και άλλα παιδιά στο παιχνίδι τους.

Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί συγκέντρωσαν τα παιδιά και βγήκαν στην αυλή για την πρόβα της γιορτής, η οποία περιελάμβανε τραγούδια και χορευτικά από τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της πρόβας, όλα τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά και δεν δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα. Τραγουδούσαν όλα τα παιδιά και συνυπήρχαν αρμονικά, χωρίς συγκρούσεις. Έπειτα, ακολούθησε ο εορτασμός των γενεθλίων ενός από τα παιδιά της τάξης.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησής μου με τις νηπιαγωγούς της τάξης, μου ανέφεραν πως δεν παρατήρησαν κάποιο πρόβλημα όλες αυτές τις μέρες που μεσολάβησαν από την παρέμβασή μου έως τότε. Ασχολήθηκαν με αρκετές δραστηριότητες, και τα παιδιά εργάζονταν αρμονικά, αν και δεν έκαναν αρκετές δραστηριότητες σε ομάδες. Οι νηπιαγωγοί μου απάντησαν ότι δεν ασχολήθηκαν με κάποια δραστηριότητα διαπολιτισμικής φύσεως και γνωριμίας με τις χώρες αυτές· δεν συνέχισαν την προσπάθεια που ξεκίνησα με την παρέμβασή μου. Σε γενικές γραμμές, όμως, δεν παρατήρησαν κάτι αρνητικό στις σχέσεις των παιδιών που να σχετίζεται με τα παιδιά από άλλες χώρες. Αναφορικά, με τη συμμετοχή των αλλοδαπών σε δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών και λογοτεχνίας, που σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, τα παιδιά αυτά δεν προτιμούσαν να συμμετέχουν σε αυτές, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν άλλαξε κάτι σημαντικά. Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες αυτές, τα περισσότερα από τα αλλοδαπά παιδιά, με παρότρυνση από τη νηπιαγωγό και εάν το θέμα τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα.

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες από την παρατήρηση αυτή και τη συζήτησή μου με τις νηπιαγωγούς, συμπεραίνω ότι η παρέμβασή μου είχε μάλλον θετικά αποτελέσματα, που αν βέβαια ενισχύονταν και από τις νηπιαγωγούς, με δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

αλλά και γενικότερα δραστηριότητες που να προάγουν τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα μεταξύ των παιδιών, όπως οι ομαδικές εργασίες εικαστικών, θα υπήρξε μεγαλύτερη βελτίωση με πιο σημαντικά αποτελέσματα. Οι σχέσεις των παιδιών βελτιώθηκαν σε σχέση με τις πρώτες παρατηρήσεις μου, παρόλο που υπήρξαν ίσως κάποια προβλήματα, αν κρίνουμε από το σημερινό περιστατικό με τον Α., το οποίο υποδηλώνει πως κάτι έχει προηγηθεί, έστω και εν αγνοία των νηπιαγωγών. Κατά το περιστατικό αυτό, όμως, δεν ακούστηκε κάτι για την καταγωγή του Α., οπότε πρόκειται για κάτι που πιθανόν συνέβη προηγουμένως, στα πλαίσια της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου. Αναφορικά, τώρα με τις δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, λογοτεχνίας κτλ. οι νηπιαγωγοί δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στην προτίμηση των αλλοδαπών παιδιών, όπως μια πιο ενεργή συμμετοχή και ενδιαφέρον, αλλά μάλλον μια σταθερότητα. Προφανώς, πρέπει με κατάλληλα ερεθίσματα να κεντριστεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των παιδιών αυτών, ίσως με κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό, που να περιέχει και λέξεις και πληροφορίες στην μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών. Σε γενικές γραμμές, οι πληροφορίες που άντλησα από την μέρα αυτή μπορούν να θεωρηθούν αρκετά θετικές για την παρέμβαση που πραγματοποίησα, και τις μέρες που ακολούθησαν. Να συμπληρώσω, τέλος, ότι τα παιδιά θυμόντουσαν το σχέδιο εργασίας και αρκετά από τα πράγματα που έμαθαν. Και μάλιστα, άρχισαν να τραγουδούν το τραγούδι της Περπερούνας, κάποιες φορές.

## **6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Σε αυτό το σημείο έπειτα από το θεωρητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας, μετά από την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων (που συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς), τις παρατηρήσεις σε τάξεις και την παρέμβαση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εικαστικές τέχνες επιδρούν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών με διαφορετική καταγωγή, διαφορετική μητρική γλώσσα· από διαφορετικά, δηλαδή, πολιτισμικά περιβάλλοντα και μ' αυτό διαπιστώνεται η ικανοποίηση του στόχου της παρούσης έρευνας.

Επίσης διαπιστώνεται ότι:

1. Στα Ελληνικά νηπιαγωγεία φοιτούν αλλοδαπά νήπια (από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα), τα οποία εμφανίζουν ορισμένες δυσκολίες επικοινωνίας. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, τα προβλήματα αυτών των παιδιών μπορούν να αντιμετωπιστούν με κατάλληλες δραστηριότητες και θέματα, όπως για παράδειγμα: κοινές γιορτές, κουκλοθέατρο, παιχνίδια, ειδικά ομαδικά παιχνίδια και άλλα. Ακόμη, τα αλλοδαπά παιδιά συνήθως προτιμούν τις δραστηριότητες που έχουν ως γνωστικό αντικείμενο τη δημιουργία και έκφραση, το περιβάλλον, τη λογοτεχνία και άλλα. Γι' αυτό η οργάνωση της παρέμβασής μας, που είχε την μορφή σχεδίου εργασίας (project), με θέμα τη βροχή, και ως επιμέρους θέμα το έθιμο της Περπερούνας· ένα έθιμο κοινό στις βαλκανικές χώρες, πέτυχε το σκοπό της. Διότι οργανώθηκε και αναπτύχθηκε με στοιχεία λογοτεχνίας (παραμύθια, ποιήματα, τραγούδια, παροιμίες), περιβάλλοντος (γεωγραφικά και φυσικά), ομαδικά παιχνίδια δημιουργία και έκφρασης· και ειδικά εικαστικής ώστε τα παιδιά να παίζουν και να δημιουργήσουν αρκετά, να δείξουν ενδιαφέρον για μάθηση και μέσα σ' όλα αυτά αναπτύχθηκαν οι σχέσεις τους. Επιπλέον με όλα αυτά, διαγράφεται ότι οι Εικαστικές Τέχνες βοηθούν στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο ικανοποιώντας, έτσι την πρώτη ερώτηση της παρούσας εργασίας.
2. Τα παιδιά στις πρώτες μέρες του σχεδίου εργασίας δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να δουλέψουν σε ομάδες για εικαστικές δραστηριότητες. Με το πέρας των ημερών, όμως, και έπειτα από συζητήσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζουν τις επιμέρους εργασίες. Τα παιδιά είχαν μάθει έως τώρα να εργάζονται ατομικά, οπότε μέσα από τις ομαδικές εργασίες το «εγώ» έγινε σιγά σιγά «εμείς»· δουλεύουν με πιο ήρεμο

τρόπο στις ομάδες, μοιράζονται τα υλικά και τελειώνουν τα εικαστικά έργα τους σε συντομότερο χρόνο. Με άλλα λόγια, μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά, να βοηθούν το ένα το άλλο και να έχουν υπομονή όταν χρειάζεται, να κάνουν παραχωρήσεις, να μοιράζονται και μ' αυτό ικανοποιείται και η δεύτερη ερώτηση της παρούσας έρευνας.

3. Μέσα από εικόνες, παραδείγματος χάριν με τον χάρτη κρατών, τα παιδιά μαθαίνουν σχετικά για τις γειτονικές χώρες, γνωρίζουν τα ονόματά τους, κατανοούν την τοποθεσία τους και άλλα. Επίσης τα παιδιά ενθουσιάζονται όταν πληροφορούνται για την απόσταση μεταξύ της Ελλάδας και των άλλων χωρών. Ειδικά, εκπλήσσονται όταν ακούν πόσο κοντά είναι η χώρα προέλευσης των αλλοδαπών συμμαθητών τους με την Ελλάδα και δείχνουν ενδιαφέρον για τις εμπειρίες των αλλοδαπών παιδιών, από τις επισκέψεις τους στη χώρα τους και μ' αυτό ικανοποιείται και η τρίτη ερώτηση της παρούσας έρευνας.
4. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενθαρρύνονται από τις δραστηριότητες (εθιμοτυπικές) που σχετίζονται με τη χώρα τους. Επίσης τα παιδιά ενθουσιάζονται, όταν ακούν στην τάξη λέξεις της μητρικής τους γλώσσας, και ειδικά όταν βοηθούν στην διαδικασία εκμάθησής τους από τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά, επιπλέον, ενθαρρύνονται στην έκφραση τραγουδιών στην μητρική τους γλώσσα, ειδικά όταν τα άλλα παιδιά ασχολούνται με κάποιες εικαστικές δραστηριότητες. Ακόμη στις δραστηριότητες με τις λέξεις από τις γειτονικές χώρες, οι οποίες σχετίζονται με τη βροχή, όλα παιδιά δείχνουν τεράστιο ενδιαφέρον. Παρατηρήθηκε ότι στα παιδιά αρέσει να λένε φωναχτά, τις νέες λέξεις, ή και άλλες που σχετίζονται με κάποιες ιδέες τους ή ακόμη, που τους θυμίζουν τη δική τους γλώσσα· επιπλέον, προσπαθούν να τις διαβάσουν και να παρατηρούν το διαφορετικό αλφάβητο. Τα παιδιά παρατηρούν τις νέες λέξεις και τις μιμούνται, λέγοντας ή γράφοντας με δική της πρωτοβουλία. Άλλωστε όπως επισημαίνει και ο M. Vandebroek (2004), είναι σημαντικό να έρχονται τα παιδιά, από νωρίς, σε επαφή με τη διαφορετικότητα· να μαθαίνουν για την ποικιλομορφία της εμφάνισης, της νοοτροπίας, του τρόπου διαβίωσης, των εθίμων, των αισθήσεων, της γλώσσας, ούτως ώστε να εγκλιματίζονται στον πολύπλευρο κόσμο που τα περιβάλλει, και να είναι σε θέση να την αντιμετωπίσουν αργότερα. Ο τρόπος με τον οποίο κανείς κατασκευάζει γέφυρες, στον χώρο της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, ανάμεσα σε αυτούς τους διαφορετικούς κόσμους δίνει στα παιδιά μια πρώτη εικόνα αναφορικά με το πώς αντιμετωπίζει η σύγχρονη

κοινωνία την ποικιλομορφία της δυναμώνοντας τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μ' αυτό ικανοποιείται και η τέταρτη ερώτηση της παρούσας έρευνας.

Τέλος ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκμεταλλευτεί την «διαφορετικότητα» στην τάξη, σε οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή εμφανίζεται, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη γνωριμία με τον «άλλον», τη συνεργασία, το σεβασμό και την αλληλεγγύη. Τότε, τα παιδιά θα δουν την «ετερότητα» και μεταξύ τους, όσο και στην κοινωνία και θα εξοικειωθούν με αυτή, καθιστώντας τους με αυτό τον τρόπο, λειτουργικούς πολίτες στη συνέχεια. Τα παιδιά, λοιπόν, θα έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους, δυναμώνοντας τις σχέσεις τους και δημιουργώντας φιλίες. Οι δραστηριότητες εικαστικών προσφέρονται εξαιρετικά για συνεργασία και ομαδικότητα, όπως φάνηκε και από τις εργασίες του σχεδίου εργασίας. Οπότε, στην παρέμβασή μου αυτή, αλλά και ακόμη περισσότερο σε ένα χρονικό πλαίσιο πιο διευρυμένο, όπως όλης της σχολικής χρονιάς, είμαι σε θέση να πω ότι οι εικαστικές τέχνες προωθούν την ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.



## **Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. Βιγκόπουλος Η., 1982, *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, τεύχος α', Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.
2. Δαμανάκης Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
3. Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2007, *Οδηγός της Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β.
4. Eurostat, 2007, *Europe in Figures: Eurostat Yearbook 2006-2007* (Η Ευρώπη σε αριθμούς: Επετηρίδα, Eurostat 2006-2007), Λουξεμβούργο.
5. Ζωγράφου Α., 2003, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
6. Κανακίδου Ε. – Παπαγιάννη Β., 1994, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα
7. Κατσορίδας Δ., 1994, *Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Ίαμος.
8. Κουρετζής Λ., 1995, *Η αισθητική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τεύχος 10.
9. Κόφφα Α., 1989, *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο (θεωρία και πράξη)*, Αθήνα
10. Maalouf A., 1998, *Οι φονικές ταυτότητες*, Αθήνα, εκδ. Ωκεανίδα.
11. Magos K., 2007, *Examples of best practice: 'All together we are the city': a workshop developed by the Muslim Minority Education Project in Greece*, Intercultural Education vol. 18: 161–8.
12. Μαγουλιώτης Απ., 1998, *Εικαστικές Τέχνες – Εφαρμογές* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις), Βόλος.
13. Μαγουλιώτης Απ., 2002, *Εικαστικές Δημιουργίες Ι – Μέσα από την παρατήρηση*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
14. Μαγουλιώτης Απ., 2009, *Κούκλες στην Κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*, Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

15. Μάρκου Γ., 1996, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. Γ.Γ.Λ.Ε.
16. Μάρκου Γ., 1996, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, εκδ. Γ.Γ.Λ.Ε.
17. Μέξη Ε., 2008, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο*, <http://www.marasleio.com/meksi.htm>, 12/04/2009).
18. Νικολάου Γ., 2000, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο - Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
19. Παπανούτσος Ε., 1969, *Αισθητική*, Αθήνα, εκδ. Ίκαρος.
20. Pentini A., 2002, *Διαπολιτισμικό εργαστήριο – Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός
21. Τρούλη Γ., 1991, *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα εκδ. Γρηγόρη.
22. Χαλκιώτης Δ., 2000, *Επισκόπηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, 20/01/2000
23. Χαλκιώτης Δ., 2000, *Καταπολέμηση του Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 20/01/2000
24. Vandenbroeck M., 2004, *Με τη ματιά του Γέτι – Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Νήσος.
25. Vlachos E., 1968, *The Assimilation of Greeks in the United States*, Athens, ,ΕΚΕΕ.
26. Williams J. and Carter B., 1985, *Institutional Racism: New Orthodoxy, Old Ideas*, In: *Multiracial Education*, 3-8/1/1985.



Βιβλιογραφία και διευθύνσεις από όπου άντλησα υλικό για το σχέδιο  
εργασίας «Η Βροχή»

1. Παπανικολάου Σ. – Λαλούμη Ε., 1985, *Παραμύθια για το νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Ηλιοτρόπιο
2. Ungerer T., 2000, *Το μπλε σύννεφο*, Αθήνα, εκδ. Άγκυρα
3. [http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=68&cat\\_id=2](http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=68&cat_id=2)
4. [http://www.paidika.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=701&Itemid=83&PHPSESSID=0419a0bf56828ea62de57c32f8f2b35d](http://www.paidika.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=701&Itemid=83&PHPSESSID=0419a0bf56828ea62de57c32f8f2b35d)
5. [http://www.kleisoura.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=18&Itemid=29](http://www.kleisoura.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=29)
6. <http://www.berengarten.com/site/Dodola-and-Peperuda.html>
7. [http://books.google.gr/books?id=gh4IE6toGJMC&printsec=frontcover&dq=rain+customs+ballkan&hl=en&source=gbs\\_summary\\_s&cad=0](http://books.google.gr/books?id=gh4IE6toGJMC&printsec=frontcover&dq=rain+customs+ballkan&hl=en&source=gbs_summary_s&cad=0)

## Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ





## **I. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΠΤΠΕ**

**Παπαμπούκλη Ισμήνη (φοιτήτρια 4<sup>ου</sup> έτους)**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα με βοηθήσει στην ανάπτυξη της πτυχιακής μου εργασίας. Γι' αυτό παρακαλώ δεχτείτε το παρόν ερωτηματολόγιο και απαντήστε ό,τι γνωρίζετε.

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**1. Έτη υπηρεσίας.....**

**2. Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας;.....**

**3. Πόσα παιδιά είναι Ελληνόπουλα .....**

**4. Πόσα παιδιά είναι αλλοδαπά;.....**

**(Ποιο κάτω γράψτε τις χώρες προέλευσης και αντίστοιχα τον αριθμό των παιδιών )**

Από την .....είναι .....

Από την.....είναι.....

Από την.....είναι.....

Από την.....είναι.....

5. Πόσα παιδιά δεν γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα;.....

6. Τι κάνετε όταν τα παιδιά δεν μιλάνε την Ελληνική γλώσσα;

(Γράψτε ό, τι εφαρμόζετε)

6.1.....  
.....  
.....

6.2.....  
.....  
.....

6.3.....  
.....  
.....

7. Πως είναι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών;

(Γράψτε ό, τι γνωρίζετε)

Πολύ κακές ..... Κακές..... Μέτριες..... Καλές..... Πολύ καλές .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Έχετε παρατηρήσει συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών;

8.1. ΝΑΙ

8.2. ΟΧΙ

**8.3. Αν απαντήσατε ΝΑΙ γράψτε τις χώρες από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά;**

8.3.1. Χώρα προέλευσης παιδιών .....

8.3.2. Χώρα προέλευσης παιδιών .....

8.3.3. Χώρα προέλευσης παιδιών .....

**9. Έχετε ετοιμάσει κάποια δραστηριότητα, project ή πρόγραμμα γνωριμίας των Ελληνόπουλων με τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών παιδιών;  
(Σημειώστε όσες περιπτώσεις εφαρμόσατε)**

9.1. Γλωσσικού περιεχομένου.....

9.2. Μαθηματικού περιεχομένου.....

9.3. Λογοτεχνικού περιεχομένου....

9.4. Εικαστικού περιεχομένου.....

9.5. Θεατρικού περιεχομένου.....

9.6. Μουσικού περιεχομένου.....

9.7. Περιβαλλοντικού περιεχομένου..

9.8. Κάτι άλλο.....

**10. Με το τέλος των παραπάνω δραστηριοτήτων υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην συμπεριφορά τους**

Πολύ κακές ..... Κακές..... Μέτριες..... Καλές..... Πολύ καλές .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11. Γράψτε δύο δραστηριότητες ενδυνάμωσης των σχέσεων των παιδιών;

11.1.

11.2.

12. Τα παιδιά δέχονται τα αλλοδαπά παιδιά στο παιχνίδι τους; .....

Γράψτε κάποια παιχνίδια, στα οποία τα ελληνόπουλα δε δέχονται τα αλλοδαπά παιδιά

12.1.

12.2.

12.3.

12.4.



**13. Ποιές δραστηριότητες διδακτικών αντικειμένων προτιμούν τα αλλοδαπά και ποια τα ελληνόπουλα;**

*(Σημειώστε όσα γνωρίζετε)*

|   | αλλοδαπά | ελληνόπουλα |
|---|----------|-------------|
| 13.1. Γλώσσα  |          |             |
| 13.2. Μαθηματικά  |          |             |
| 13.3. Περιβάλλον  |          |             |
| 13.4. Δημιουργία και Έκφραση<br>Εικαστικά<br>Θέατρο<br>Κουκλοθέατρο<br>Μουσική<br>Χορός |          |             |
| 13.5. Πληροφορική   |          |             |
| 13.6. Λογοτεχνία  |          |             |
| 13.7. Κάτι άλλο   |          |             |

**14. Το υλικό που χρησιμοποιείτε τον τύπο των παιδαγωγικών υλικών, από πού τα προμηθεύεστε...**

14.1. Από το Υπουργείο Παιδείας.....

14.2. Από τους γονείς.....

14.3. Από δική σας έρευνα.....

14.4. Άλλο.....

.....

.....

.....

.....

.....



**15. Πότε επικοινωνείτε με τους γονείς των παιδιών και ποιες οι στάσεις των γονέων;**

- 15.1. Για τη συμπεριφορά των νηπίων.....  
15.2. Για τη πρόοδο των νηπίων.....  
15.3. Για κάποιο υλικό (διδασκτικό).....  
15.4. Για κάποιο πρόβλημα του παιδιού.....  
15.5. Άλλο.....

.....  
.....  
.....  
.....

**16. Έχετε κάνει κάποια δραστηριότητα σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των εικαστικών;**

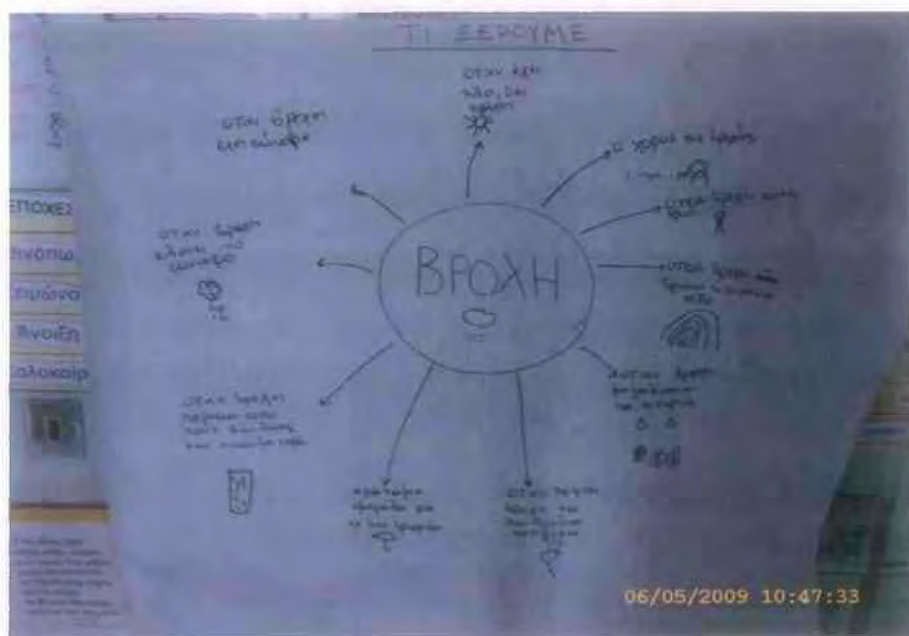
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Σας ευχαριστώ*

## II. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ «ΒΡΟΧΗ»

1<sup>η</sup> μέρα: Τα ιστογράμματα (εικόνες 1 και 2)

(βλ. σελ. 106-107 )



Εικόνα 1



Εικόνα 2

3η μέρα: Η ομάδα της «Βροχής» ενώ ζωγραφίζει (εικόνα 3) και οι ζωγραφιές των παιδιών (εικόνες 4 και 5) (βλ. σελ.110)



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



3η και 4η μέρα: Η ομάδα της «Περπερούνας» ενώ κατασκευάζει τις Περπερούνες από χόρτο (εικόνες 6 και 7) και μία από τις κατασκευές (εικόνα 8) (βλ.σελ.110-111)



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8

5η μέρα: Εργασία στην ολομέλεια της τάξης –γνωριμία με λέξεις από τις γειτονικές χώρες (εικόνες 9 και 10) (βλ. σελ.111-112)



Εικόνα 9



Εικόνα 10



6η μέρα: Η ομάδα της «Βροχής» ενώ ζωγραφίζει τις παροιμίες (εικόνες 11 και 12) και οι ολοκληρωμένες ζωγραφιές τους (εικόνες 13 και 14) (βλ. σελ.112)



Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14

7η μέρα: Η ομάδα της «Περπερούνας» ενώ κατασκευάζουν Περπερούνες με πηλό (εικόνα 15) και οι κατασκευές τους (εικόνα 16) (βλ. σελ.113)



Εικόνα 15



Εικόνα 16



7η μέρα: Η ομάδα της «Περπερούνας» ενώ ζωγραφίζει την Περπερούνα όπως την φαντάζονται (εικόνα 17) και κάποιες ζωγραφιές τους (εικόνες 18 και 19) (βλ. σελ.113)



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19

8η μέρα: Η ομάδα της «Βροχής» ενώ ζωγραφίζει το ποίημα «Η βροχή» (εικόνα 20) και οι ζωγραφιές τους, στην τελική τους μορφή, στο βιβλίο που φτιάξαμε (εικόνες 21 και 22) (βλ. σελ.114)



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22

8η μέρα: Η ομάδα της «Περπερούνας» ενώ κατασκευάζει Περπερούνες από πλαστελίνη (εικόνα 23) και οι κούκλες που έφτιαξαν (εικόνα 24) (βλ. σελ.113)



Εικόνα 23



Εικόνα 24



8η μέρα: Παρουσίαση των εργασιών του project «Η Βροχή» στην τάξη (εικόνες 25, 26 και 27) (βλ. σελ.115)



Εικόνα 25



Εικόνα 26



Εικόνα 27



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097962